



**Universidade
Aveiro
Ano 2013**

de

Departamento de Educação

**Alexandra Machado
Meda Pinto**

**Descobrindo o lugar e potencialidades do brincar
no jardim-de-infância**



**Alexandra Machado
Meda Pinto**

**Descobrindo o lugar e potencialidades do brincar
no jardim-de-infância**

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal, Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

O júri

Prof. Doutora Marlene da Rocha Migueis,

Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Inês Maria Henriques Guedes de Oliveira,

Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof^a. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal,

Professora associada no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

À minha orientadora Professora Doutora Gabriela Portugal que se tornou uma inspiração para mim, pela forma como vê a educação e a infância. Transformou-me numa melhor profissional, com uma perspetiva diferente que quero seguir. As suas palavras sábias estarão para sempre presentes na minha vida. Nada teria sido possível sem o seu apoio e palavras de ânimo e conforto.

À educadora Ana Paula e às auxiliares Sílvia e Lurdes, por me terem ajudado a contrariar os obstáculos todos os dias e me fazerem crescer como futura educadora.

Às crianças, que durante alguns meses pude chamar como os “meus meninos”, que me ajudaram a chegar a bom porto, que me fizeram sentir acarinhada, que me deram sempre um sorriso, que me levaram a refletir que é realmente esta a minha vocação.

À professora Lurdes, que me mostrou o encanto do ensino do 1º ciclo e o prazer de ensinar, que teve sempre uma mão amiga, uma palavra de conforto e que será sempre um exemplo a seguir. Também à turminha linda que partilhou comigo, onde a palavra “professora” foi o realizar de um sonho para mim.

À minha colega de estágio Marlene, com quem partilhei tantos momentos bons e maus, com quem superei obstáculos, que me ajudava com a sua calma e prudência. Sozinha tudo seria bem mais complicado.

À minha mãe, minha amiga, minha companheira, que eu tanto teimo em proteger como se os papéis estivessem invertidos, que me levou a ser a eterna menina sensível. A voz dela transporta-me sempre para casa, esteja eu onde estiver.

Ao meu pai, que me educou para ser forte e enfrentar o mundo de frente, que me mostrou tantas vezes que eu sou capaz de tudo o que quiser e que desistir tem que ser uma palavra fora do meu vocabulário.

À minha avó que sempre cuidou de mim, sua neta preferida, sei que ela se orgulha de mim e do meu percurso.

Ao meu avô, que foi o primeiro adulto com quem me lembro de brincar e de me mostrar o quão bom é ser criança. Vou sempre ter saudades tuas, mas sei, que estejas onde estiveres, estás orgulhoso de mim.

Ao Marcelo, que nunca me deixa cair, que me faz sorrir todos os dias, que me faz sentir especial, com quem tanto partilhei os altos e baixos deste processo. Que seja para sempre!

À Daniela, minha amiga de vinte anos, a “irmã” que nunca tive e a cumplicidade que nem a força do mundo pode quebrar. Brincamos, rimos, crescemos juntas e que assim seja para todo o sempre.

À “família” que criei nesta nossa “Veneza” de Portugal, com quem não só partilhei casa, como diversão, lágrimas, angústias, sucessos. Os amigos são realmente a família que escolhemos como nossa!

A todas as pessoas que fui conhecendo no Porto e em Aveiro e que tornaram o meu caminho mais fácil.

Palavras-chave

Brincar, aprendizagem, desenvolvimento, infância.

Resumo

Este relatório de estágio descreve um estudo de caso realizado no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foi sua principal finalidade perceber como é que o direito a brincar é assegurado no jardim-de-infância. Em particular, este projeto visou conhecer o lugar do brincar no dia-a-dia das crianças do grupo com quem estagiámos, observar momentos de brincar e perceber as suas potencialidades ao nível da promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças. O estudo foi realizado recorrendo, principalmente, à observação direta e análise de gravações vídeo das crianças em momentos de atividade lúdica. Na análise do brincar das crianças considerámos os níveis de implicação evidenciados, os interesses e áreas de desenvolvimento/curriculares que se destacavam e estabelecemos relação com a prática pedagógica. Verificámos que, no dia-a-dia do jardim-de-infância, o brincar não é devidamente valorizado, não sendo dados nem espaços, nem materiais, nem tempo adequados para que aconteça um brincar rico, progressivamente mais complexo e envolvendo várias áreas do conhecimento. Tornou-se claro que o tempo de observação das crianças durante o seu brincar traz inúmeras mais-valias para o educador pois este ganha uma visão da individualidade e das necessidades e interesses das crianças que de outra forma dificilmente obteria, algo que é muito importante para assegurar uma oferta educativa mais adequada e interessante para as crianças.

Keywords

Play, learning, development, childhood.

Abstract

This internship report describes a case-study conducted within Supervised Pedagogical Practice inserted in a Master Degree in Pre-School Education and First Cycle of Basic Education. It was the main purpose to understand how the right to play is assured in kindergarten. Particularly, this project aimed to know the place of play in the daily lives of children in the group where we intern, observed moments of play and realize their potential in terms of promoting the welfare and development of children. This study was realized using direct observation and analysis of children in their moments of playful activity. In the analysis of children's play we have considered levels of involvement evidenced, interests and areas of development/curriculum that stood out and established relationship with the teaching practice. We found that the day-to-day kindergarten play is not properly valued, not being given spaces, materials, or the appropriate time for a rich and increasingly complex play, involving several areas of knowledge. It became clear that the time of observation of children during their play brings many gains for the educator as this gets a vision of individuality and the needs and interests of children. This vision, that would be hardly obtainable, is something that is very important to ensure educational provision more suitable and interesting for children.

Índice

1.	INTRODUÇÃO	5
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	9
2.1	O BRINCAR ENQUANTO DIREITO DA CRIANÇA	11
2.2	BRINCAR E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	14
2.3	O PAPEL DO ADULTO NA PROMOÇÃO DO BRINCAR	21
2.4	ESPAÇOS E OBJETOS DO BRINCAR.....	26
2.5	O BRINCAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ENQUADRAM A AÇÃO DO EDUCADOR.....	29
3.	TRABALHO EMPÍRICO	33
3.1	QUESTÕES E METODOLOGIA DE ESTUDO	35
3.2	CARATERIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DO JARDIM-DE-INFÂNCIA.....	38
3.3	ANÁLISE DAS ROTINAS DA SALA	49
3.4	criação de recursos potenciadores de brincar	51
3.5	OBSERVAÇÃO E ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE BRINCAR	56
3.5.1	<i>Bombeiros</i>	<i>57</i>
3.5.2	<i>Arco divertido.....</i>	<i>60</i>
3.5.3	<i>Cabeleireiro</i>	<i>64</i>
3.5.4	<i>Descobrir sozinho?</i>	<i>67</i>
3.5.5	<i>Karatê de faz de conta</i>	<i>70</i>
3.5.6	<i>Dos arcos aos carros</i>	<i>73</i>
3.5.7	<i>Jogo do arco</i>	<i>76</i>
3.5.8	<i>Os novos amiguinhos, porca Sofia e monstro Alfie</i>	<i>79</i>
3.5.9	<i>Cabeleireiro e companhia</i>	<i>82</i>
3.5.10	<i>A família de faz de conta</i>	<i>85</i>
4.	CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	97
6.	ANEXOS	105

Índice de ilustrações

Ilustração 1 – Modelo simples do currículo dos primeiros anos	32
Ilustração 2 - Planta da sala het. 2 do CIAQ	38
Ilustração 3 – Sala het. 2.....	39
Ilustração 4 – Área da manta	40
Ilustração 5 – Regras da sala e tabela de presenças.....	40
Ilustração 6 – Área da casinha	41
Ilustração 7 – Cantinho da leitura.....	42
Ilustração 8 – Cantinho da matemática.....	43
Ilustração 9 – Cantinho da ciência.....	43
Ilustração 10 – Espaço de utilização para o adulto.....	43
Ilustração 11 – Armário dos puzzles	44
Ilustração 12 – Armário dos jogos de construções	45
Ilustração 13 – Planta da sala atualmente	46
Ilustração 14 – Salão polivalente	47
Ilustração 15 – Espaço exterior no centro da instituição	48
Ilustração 16 – Espaço exterior	48
Ilustração 17 – Espaço exterior	49
Ilustração 18 – Monstro Alfie.....	52
Ilustração 19 – Porca Sofia.....	53
Ilustração 20 - Avião	53
Ilustração 21 – Binóculos e telefones	54
Ilustração 22 - Arcos.....	55
Ilustração 23 – Crianças no “carro dos bombeiros”	58
Ilustração 24 – Arremesso do arco	62
Ilustração 25 – Salão de cabeleireiro	65
Ilustração 26 – Criança a brincar sozinha.....	69
Ilustração 27 – Aula de karaté	72
Ilustração 28 – Crianças a conduzir um “carro”	74
Ilustração 29 – Jogo do arco	77
Ilustração 30 – Crianças a cuidar da porca Sofia.....	80
Ilustração 31 – Salão de cabeleireiro diferente.....	83
Ilustração 32 – A família	86

1. Introdução

O presente relatório de estágio reporta-se ao trabalho desenvolvido no âmbito da componente de Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, envolvendo as unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional e de Prática Pedagógica. Num primeiro semestre ocorreu o trabalho em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico e num segundo semestre, em contexto de educação pré-escolar. Todo este trabalho foi desenvolvido em diáde, contando com a minha colega Marlene Leitão. O desenvolvimento deste relatório vai incidir principalmente naquilo que foi acontecendo ao longo do último semestre, em contexto de jardim-de-infância.

No primeiro semestre, foi selecionado o tema de estudo, tendo como pano de fundo a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), sendo nossa opção trabalhar o direito a Brincar. Efetivamente, a Convenção dos Direitos da Criança assinala no Artigo 31.º que: “1. Os estados partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística. 2. Os estados partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.” Lido de uma forma mais simples, e considerando as características das crianças em idade pré-escolar, a criança tem o direito de brincar, descansar, ter tempo livre e dedicar-se às atividades de que mais gosta.

Froebel, “pai” do jardim-de-infância em 1837, considerava o brinquedo e o brincar como estratégias prioritárias no desenvolvimento da criança e da sua criatividade. A criança era como uma planta no jardim (-de-infância), enquanto o adulto - educador era o jardineiro que tinha como objetivo prestar-lhes todas as condições ao seu desenvolvimento, de forma a poder viver uma infância feliz e saudável (Rodrigues, 2010).

Segundo o parecer de Lester & Russell (2011), é indispensável reconhecer a importância do brincar na vida das crianças para o poder respeitar e promover como um direito. Para tal é necessário entender a sua natureza e os seus benefícios. Partindo desta ideia, durante o primeiro semestre de prática pedagógica supervisionada, aprofundámos e procurámos sustentação teórica relativamente ao brincar. Para além disso, começaram a surgir as primeiras ideias do que poderia consistir o projeto a realizar.

No segundo semestre, o nosso estágio decorreu num contexto de educação pré-escolar, na cidade de Aveiro, junto de um grupo heterogéneo de crianças. Colocou-se-nos a

questão: como é que o direito a brincar é assegurado no jardim-de-infância, contexto onde se procura promover o bem-estar e pleno desenvolvimento das crianças? Assim, no nosso estágio, procurámos levar a cabo um projeto que visava perceber o lugar do brincar no dia-a-dia das crianças do grupo com quem estagiámos, observar momentos de brincar e perceber as suas potencialidades ao nível da promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças. Inicialmente, pretendíamos intervir proporcionando momentos e espaços de brincar enriquecidos, dando continuidade aos interesses analisados durante a observação das crianças. Mas, cedo percebemos que fundamentar uma intervenção pedagógica no brincar era algo que colidia com a cultura pedagógica instalada. O fator tempo também foi um elemento essencial que nos fez refletir sobre este tipo de intervenção. Assim, o nosso projeto acabou por se direccionar para a observação do brincar das crianças, nos momentos em que este acontecia, procurando perceber as características e possibilidades do brincar enquanto estratégia pedagógica. Procurámos, ainda, perceber o comportamento das crianças perante a introdução de materiais ou brinquedos novos no contexto.

Com este relatório de estágio pretendemos dar conta da forma como decorreu este projeto em torno do brincar, dando a conhecer a realidade vivida no jardim-de-infância e apresentando propostas de melhoria no sentido da maior e melhor introdução do brincar, como atividade de eleição, no dia-a-dia das crianças.

Estando introduzida a temática e objetivo do nosso projeto de prática pedagógica/seminário de investigação educacional, neste relatório apresenta-se ainda um enquadramento teórico e metodológico, seguindo-se a componente empírica do projeto. Esta envolve uma caracterização do contexto (e.g. organização dos espaços, tempos, rotinas e atividades) tendo como pano de fundo o “brincar” e, ainda, descritivos e análise de situações de brincar observadas no jardim-de-infância. Finalmente, apresentam-se algumas considerações finais e salientam-se as implicações deste trabalho para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

2. Enquadramento teórico

2.1 O brincar enquanto direito da criança

“Perguntar porque joga a criança, é perguntar porque é criança.” (Chateau, 1975, p. 16)

A Convenção dos Direitos da Criança tem como objetivo principal defender os direitos das crianças, protegendo os bebês, crianças e adolescentes até aos 18 anos. Esta Convenção organiza-se em três grandes categorias, os três P's: provisão, proteção e participação. Os direitos de provisão ligam-se ao acesso da criança a certos bens e serviços, como a alimentação, cuidados de saúde, educação, segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura; os direitos de proteção assinalam situações como maus-tratos e todas as formas de exploração, dando especial atenção a crianças que estejam privadas do usufruto desses seus direitos; e, finalmente, os direitos de participação que consideram uma infância ativa e o seu papel em decisões suscetíveis de afetarem a vida das crianças. Neste último, afirma-se o direito da criança ser consultada e ouvida, o direito à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício. Para além destes, deverá também considerar-se os direitos que se consideram ser de prevenção, ou seja, que tendem a prevenir determinadas situações que coloquem em risco o exercício dos direitos pelas crianças, levando à definição de ações que tentem evitar estes acontecimentos.

Um dos pontos que a Convenção dos Direitos da Criança promove é o direito a brincar, incluído no Artigo 31.º que já foi citado anteriormente. Ainda, na Declaração dos Direitos da Criança de 20 de novembro de 1959, que orienta as sociedades a tomar decisões em prol do bem-estar das crianças, podemos ler no Princípio 7.º que “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.”

Este direito foi incluído na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança em 1959 e renovado em 1990, quando a ONU adotou a Convenção dos Direitos da Criança. Das três categorias referidas acima (provisão, proteção e participação), o brincar ou a realização de atividades livres está vincadamente presente no direito de provisão, pois este garante os direitos sociais da criança, ou seja, associa-se ao direito à liberdade, respeito e à dignidade. No entanto, o direito a brincar é transversal a todas as outras categorias de direitos. Ao nível

da proteção, o brincar contribui para o bem-estar e satisfação da criança, como tal, constitui-se como uma forma de autoproteção; na categoria de participação, pois a atividade de livre iniciativa da criança que caracteriza o brincar, trata-se de uma forma da criança participar ativamente, à sua maneira e da forma como é capaz, na vida cultural e social da sociedade em que se insere.

O artigo 31.º destaca ainda três papéis diferentes dos Estados Parte: reconhecer, respeitar e promover o direito das crianças brincarem. Em primeiro lugar, reconhecer a importância do brincar na vida das crianças é absolutamente indispensável, para o poder respeitar e promover como um direito. Mas para que isso aconteça, é necessário entender a sua natureza e os seus benefícios. Em segundo lugar, respeitar o direito a brincar implica perceber que o jogo é algo respeitante às crianças e portanto não pode ser algo que deva ser organizado pelos adultos. Em último lugar, é necessário promover o direito a brincar, já que muitas vezes a importância desta atividade tem sido para os adultos um pouco desvalorizada, sendo que estes consideram que o jogo é um luxo e não uma necessidade vital (Lester e Russel, 2011). Os pais, família e restante comunidade envolvida na educação das crianças têm a responsabilidade de se certificar que as crianças têm liberdade para brincar, da forma como elas querem. Importa estimular as crianças a brincar o máximo que puderem, pois é bastante positivo para o seu desenvolvimento. Os envolvidos na vida da criança, não devem sobrecarregar as crianças com deveres ou até tarefas domésticas, mas sim impulsionar o brincar (Lester e Russel, 2011, p. 3).

Para além da Convenção dos Direitos das Crianças como documento jurídico, é interessante referir outras abordagens em torno do direito a brincar, como a proposta dos Direitos Naturais da Criança (2009, Zavalloni, p. 28 - 29). Neste estão incluídos dez direitos naturais essenciais da criança:

- O direito ao lazer (usufruir de momentos que não sejam planeados pelos adultos);
- O direito a sujar-se (ao brincar com vários elementos da natureza, como terra, areia, entre outros);
- O direito de cheirar (sentir o prazer de cheirar vários perfumes da natureza);
- O direito ao diálogo (liberdade de ouvir e de falar);
- O direito a usar as mãos (realizando atividades como acender fogueiras, pregar pregos, entre outras coisas);

- O direito a um bom começo (tendo oportunidade de desfrutar de condições de vida de qualidade desde o começo da sua vida, como é o caso de comer comida saudável);
- O direito à rua (poder andar e brincar na rua livremente);
- O direito à Natureza em estado selvagem (gozar da Natureza no seu pleno, como é o caso de trepar a árvores);
- O direito ao silêncio (desfrutar, podendo ouvir os sons da Natureza, como o vento, os pássaros, entre outros);
- O direito aos matizes (admirar a luz e as estrelas, por exemplo).

No fundo, direitos que se podem resumir como o direito a ser plenamente criança.

Ainda neste campo do direito das crianças ao brincar, permito-me a incluir a abordagem de Eduardo Sá (2012) a este tema, tendo como proposta sete direitos essenciais à infância. Assim, a criança tem direito a:

- Brincar todos os dias (na escola, em casa, ao ar livre. Não brincar só aos fins de semana e nos curtos intervalos que lhes é dado pela sociedade, até dentro das escolas e por vezes, dos jardins de infância);
- Exigir para brincar como o principal de todos os deveres (os pais creem que o trabalho vem antes do brincar, mas essa norma tem que mudar para o oposto, primeiro o brincar depois os trabalhos);
- Unir brincar com aprender (o brincar está sempre ligado ao pensamento da criança. Esta cresce enquanto brinca, logo é essencial ligar estes dois verbos);
- Não saber brincar (o brincar é algo que não se aprende, vai-se fazendo, vai-se descobrindo, vai-se jogando com o desconhecido);
- Descobrir que os melhores brinquedos são os pais (as crianças têm direito a brincar com tudo o que entenderem, desde que seja passível de descoberta);
- Desarrumar todos os brinquedos (é importante que brinquem com as mãos, podendo cheirar, tocar, sentir, e tudo o mais);
- Brincar para sempre (o brincar deve ser uma atividade eterna, até para os adultos).

O brincar é um direito para a criança e um dever para o adulto proporcionar esses momentos. Acima de tudo, o brincar é aquele refúgio em que não há certo nem errado, é simplesmente o ser criança no seu âmago.

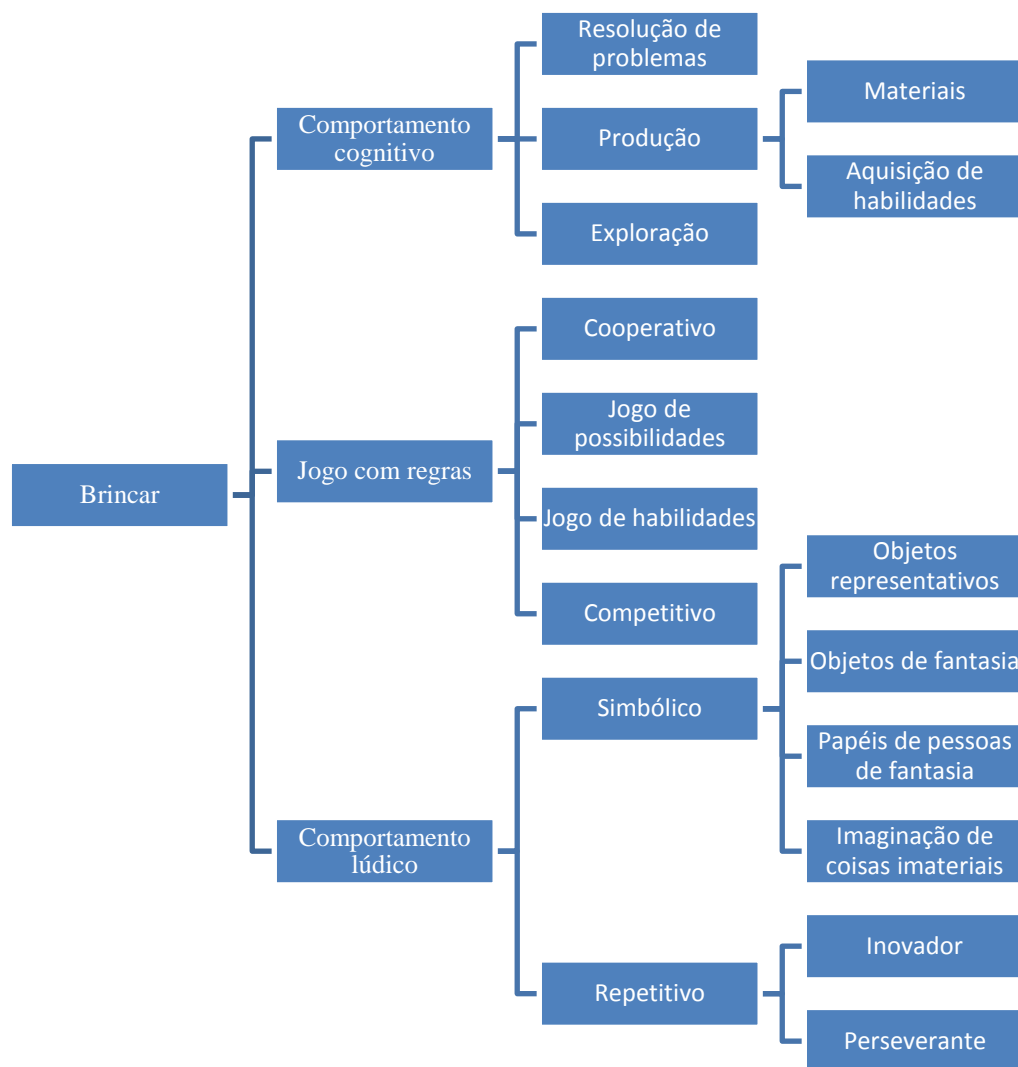
É indispensável que vejamos o brincar, não só como uma atividade para crianças, mas também como algo prazeroso, que pode influenciar a disposição de qualquer ser humano, mesmo que adulto. Educar uma criança é também ver através dos seus olhos, percebendo como esta observa o mundo e qual o significado que atribui a tudo o que a envolve. No que diz respeito ao brincar este ponto também é determinante, pois pais, cuidadores e educadores, têm o papel essencial de se colocar na posição da criança, percebendo os seus gostos e necessidades, criando assim todas as condições para que esta atividade aconteça de forma saudável. Indo ao encontro daquilo que referi, Eduardo Sá diz que “As crianças têm direito a brincar para sempre. Porque a infância nunca morre: apenas adormece. E quem, crescimento fora, se desencontra do brincar, não perceberá, jamais, que não há crianças se não houver brincar.” (Sá, 2012). É, por isso, fundamental entender o poder do brincar na vida de uma criança, tanto na sua presença, como na sua ausência, que pode afetar de forma determinante a vida desse futuro adulto. Se a criança tem e deve brincar, se o adulto também tem o direito de brincar, todos nós devemos olhar para o brincar como uma atividade livre e prazerosa, que nos tornará pessoas mais felizes. Há uma criança dentro de todos nós que apenas adormece, como diz o autor. Cabe-nos trazê-la ao de cima, de forma a podermos ser adultos mais completos e mais alegres.

2.2 Brincar e desenvolvimento da criança

“In such play, we discovered our passions and developed skills related to them, learned how to get along with one another despite our squabbles, learned how to solve our own problems, learned how to get out of the predicaments we got ourselves into, and learned how to control our emotions.”(Gray, 2013)

Definir o brincar de forma objetiva é uma tarefa árdua. Vários autores ao longo dos tempos foram tentando fazê-lo de formas diversas, desde Froebel o criador do jardim-de-infância, Vygostky, Piaget, entre outros. No dicionário de Língua Portuguesa define-se como: “Divertir-se; Entreter-se com alguma coisa infantil; Galhofar; gracejar”. A essência deste ato resume-se de uma forma um pouco vaga na primeira palavra referida: diversão. Tal como dizem os autores Sayeed e Guerin (2000), a palavra “brincar” traz-nos imagens de riso, gozo, satisfação e partilha. É assim que as crianças sentem o brincar, sem se aperceberem das inúmeras possibilidades que este tem inerente. Aprender, desenvolver, exprimir, viver, ser (a

pessoa na sua essência), olhar (para o mundo e para os outros através de uma visão especial que o brincar é capaz de nos dar), pensar, transmitir, sentir, imaginar... Inúmeros verbos capazes de ilustrar esta ação tão complexa que é o brincar. Para alguns autores, brincar é uma atividade ou ação da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, constituída por reforçadores positivos interiores, com um fim em si mesma e com uma relação íntima com a criança (Tessaro e Jordão, 2007; Robles, 2007). Já para Piaget, o brincar é uma forma de a criança explorar o mundo, ou seja, ao fazer de conta ela vai conhecer outras facetas do mundo (Sarmiento e Fão, 2005). De seguida exponho uma figura que apresenta a teoria do brincar da criança de Moyles (1994) após Hutt em 1979:



(Moyles, 1994, p.8)

Piaget (1951) apresenta e distingue três tipos de brincar: o brincar prático, o brincar simbólico e os jogos com regras. Ou seja, reconhece-se então o brincar prático que inclui o brincar sensório-motor e exploratório do bebé que ocorre, sensivelmente, entre os seis meses e os dois anos. Este brincar envolve movimentos e explorações que uma criança realiza à espera de determinados efeitos, sinal, principalmente, da curiosidade da criança. A segunda fase é o brincar simbólico que se assinala sobretudo a partir dos dois até cerca dos seis anos (crianças em idade pré-escolar) e que engloba o brincar de faz-de-conta e de fantasia, ou seja de representação de papéis da criança no pré-escolar. Esta é uma etapa que corresponde a uma forte socialização da criança, bem como a interiorização de normas e valores. Por último, a partir dos seis ou sete anos, existem maioritariamente os jogos com regras que caracterizam as atividades das crianças, devido à sua maior maturação e alargamento dos desafios de socialização. Posteriormente, Smilansky (1968) acrescentou a estes tipos de brincar definidos por Piaget, o grupo do brincar construtivo caracterizado por um manuseamento de objetos por parte da criança, para construir ou criar alguma coisa.

É principalmente sobre o brincar mais característico das crianças em idade pré-escolar que nos debruçamos, considerando o enquadramento do estágio no âmbito do qual desenvolvemos o nosso projeto. Para além de Piaget, para Vygotsky este tipo de brincar simbólico ou faz de conta é uma imitação de situações que para a criança contêm bastante emoção, e que ao serem representadas vão dar oportunidade à criança de se libertar da ansiedade, exercendo controlo sobre as mesmas. Mas o jogo simbólico também evolui com a idade. Ou seja, à medida que a criança cresce a simples manipulação de um objeto passa a dar lugar à utilização imaginativa do mesmo. Também, com o passar do tempo, a criança tem a capacidade de incluir maior número de detalhes no seu faz de conta, representando determinadas situações de forma mais realista.

Concluindo, os resultados de vários estudos e a opinião de alguns autores leva à conclusão de que o jogo simbólico, mais característico na idade de pré-escolar, está diretamente ligado com capacidades cognitivas, sociais, linguísticas e afetivas. Ou seja, um rol de aprendizagens à disposição da criança, através do brincar.

Segundo Sayeed e Guerin (2000), existem determinados descritores ou características inerentes a um brincar de qualidade. Estes são:

- A motivação intrínseca da criança, em que esta se entrega ao ato de brincar de forma voluntária;

- O prazer que o brincar suscita;
- A aprendizagem e o desenvolvimento, pois a atividade lúdica facilita o processo de desenvolvimento da criança e é ela própria indicadora de desenvolvimento;
- A felicidade por parte da criança, através da satisfação das suas necessidades emocionais;
- A interação e descoberta, pois o brincar é uma atividade facilitadora da interação com o meio físico e social (outras pessoas e objetos);
- O tempo e o espaço onde o brincar ocorre.

Ainda explicado pelos autores mencionados, sabe-se que através da atividade lúdica é possível perceber aspetos particularmente importantes para a educação das crianças, tais como:

- O pensamento, pois o brincar oferece várias oportunidades para a criança aplicar as suas ideias, expressar-se, integrar conhecimentos e desenvolver as suas capacidades para pensar;
- A atividade motora, porque a maior parte das atividades em que a criança se envolve fazem-na estar fisicamente ativa, canalizando energias para o desenvolvimento de variadas capacidades. O comportamento, sendo que o brincar é um bom modo de observar e perceber a relação entre estímulos e materiais de brincar e a ação e capacidades da criança em diferentes áreas desenvolvimentais.

Elizabeth Wood (2010) refere que a capacidade de brincar inclui sofisticados métodos cognitivos e meta cognitivos, como por exemplo:

- A criação de mundos e acontecimentos imaginários;
- A exploração da potencialidade dos objetos e símbolos, transformando-os através da imaginação;
- Definição de papéis (imaginários e reais).

Referindo-se ao jardim-de-infância, refere Sá (2011), “É proibido que os pais imaginem que o jardim-de-infância serve para aprender a ler e contar. Ele é útil para aprender a descobrir os sentimentos. Para aprender a imaginar e a fantasiar. Para aprender com o corpo, com a música e com a pintura. E para brincar. Uma criança que não brinque deve

preocupar mais os pais do que se ela fizer uma ou outra birra, pela manhã ao chegar.” Nesta linha de pensamento, o autor considera que cada coisa tem o seu tempo e o seu momento certo de acontecer. Na infância acontece da mesma forma, temos que dar tempo para a criança brincar o suficiente, viver a liberdade e a falta de grandes responsabilidades, que devem ter consigo as crianças pequenas antes de chegar ao primeiro ciclo. Aí sim, é altura de brincarem um pouco menos, mas nunca deixarem de brincar. É momento de passarem a ter aprendizagens mais formais, sendo que têm objetivos a atingir todos os anos, mas através de um adulto que continue a ter noção de que são apenas crianças, e continuam a precisar de brincar e de ter o seu tempo descontraído e informal. E, por isso, o primeiro ciclo e o jardim-de-infância devem andar de mãos dadas, compreendendo-se entre si e compreendendo as próprias crianças, pois são as primeiras referências destas. Para além do mais, o adulto deve perceber que ao nível do processo de aprendizagem das crianças, o mais importante não é o produto, mas em grande parte, as vivências que as crianças vão experienciando todos os dias. Tal como diz Rocha (1993), o “importante no jogo é a ação decorrente durante o ato lúdico e não tanto o resultado, sendo por isso o jogo e a brincadeira uma atividade com finalidade em si própria, exercida por prazer.” (Rocha, 1993, p. 49). Ainda Piaget considera que o jogo é fonte de novas experiências, onde as crianças compreendem por exemplo a noção de causa e efeito, desenvolvendo as suas perceções e os conceitos próprios. É essencial darmos oportunidade à criança de aprender todas estas conceções, de forma livre. Porque brincar é aprender e não devemos negar este caminho à criança. Pois aprendem e evoluem sem se darem conta, de forma descontraída e livre. A falta destes momentos lúdicos é que deve ser foco de preocupação para os pais, tal como diz o psicólogo Eduardo Sá, pois algo não estará bem com as crianças.

Podemos reconhecer ao brincar inúmeras possibilidades, pois é capaz de desenvolver nas crianças valores e capacidades, que nenhuma outra atividade fará da mesma forma: a capacidade de se exprimir, viver em sociedade, lidar com situações do dia-a-dia sejam positivas ou negativas, perceber o mundo à sua volta, desenvolver a sua criatividade, entre tantas outras possibilidades. Como afirmam autores célebres desde Platão a Schiller, a Comenius e Rousseau, brincar é para a criança a melhor maneira de aprender.

Para Condessa (2009), o brincar encerra inúmeras potencialidades relacionadas com a capacidade de expressar e transmitir emoções, com a necessidade que a criança tem de sentir satisfação individual ou coletiva, através da oportunidade para rir, divertir-se, correr riscos, ultrapassar obstáculos, interagir com os pares e fazer amizades; a importância de desenvolver

na criança a aptidão para se adaptar, mover, imaginar, exprimir e comunicar, tal como a competência de confrontar o fictício com o real e de relacionar o passado com o presente.

Chazan considera que brincar evidencia criatividade e ação, mudança e possibilidades de transformação. As atividades lúdicas refletem a existência de si próprio, fazendo com que a criança esteja alerta da sua própria existência e dos outros. Utilizando infundavelmente o brincar, a criança atinge um grau de autonomia sustentado por representações dos seus mundos, tanto interno, como externo (adaptado de Chazan, 2002, citado por Attfield and Wood, 2005). As crianças enquanto brincam com toda a espontaneidade, crescem e aprendem inúmeros valores sem dar conta. Essencialmente aprendem a lidar com o mundo e consigo próprias. Desenvolvem capacidades como a criatividade, competências como a autonomia, entre tantas outras. Por isso é tão importante dar liberdade à criança para brincar, sem nos preocuparmos em demasia com determinadas aprendizagens que temos que transmitir. Pois é desta forma que a criança aprende melhor, pois aprende com prazer e expressa-se de forma autêntica.

Brincar pode ser considerado uma atividade livre que envolve espontaneidade, alegria, prazer e motivação, exercendo a criança autonomia e iniciativa. Neste sentido, compreende-se que brincar seja, para a criança, uma atividade muito “séria” e importante. Apesar disso, frequentemente, a visão do adulto e da sociedade em geral sobre a atividade brincar das crianças evidencia uma desvalorização desta relativamente às atividades que se associam a trabalho. Assim sendo, muitas vezes, não são dadas oportunidades de escolha às crianças em relação a coisas simples como “aquilo a que querem brincar ou aquilo que querem fazer”, surgindo sentimentos de frustração, mal-estar e baixa implicação nas atividades disponibilizadas pelos adultos. Tal como diz Carlos Neto (2009), nos últimos anos tem-se verificado a diminuição drástica da utilização do tempo livre e consequentemente, o aumento do tempo oficializado em atividades criadas pelos adultos. Logo, acabou por diminuir o tempo de exploração livre das crianças, o contato com a natureza, as brincadeiras naturais, a convivência com os amigos e o consumo de energia, em atividades físicas diversas (Condessa, 2009).

Loris Mallaguzzi (fundador da abordagem curricular Reggio Emilia) refere as “cem linguagens da criança” acentuando a grande diversidade de possibilidades de comunicação e expressão das crianças, sendo o brincar uma das formas expressivas mais ricas e naturais. É por isso essencial que se dê liberdade à criança de comunicar e de crescer através do brincar,

uma atividade natural e imprescindível. Desde cedo a criança brinca, mesmo quando ainda não parece existir um sentido lógico naquilo que está a fazer. Mas, a partir do momento em que brinca, não importa a idade, a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem. Ao brincar a criança aprende regras básicas de socialização, de estar e agir com os outros. Viaja até locais de fantasia, interpreta o mundo que a rodeia e acaba por olhar para dentro de si própria, descobrindo-se. E só adquirindo saberes acerca de si próprio, será capaz de se dar com os seus pares. Tal como diz Lee, o brincar é a principal atividade da criança na vida, ou seja, através do brincar ela aprende as capacidades necessárias para sobreviver e descobre algum modelo no “mundo confuso em que nasceu” (1977, citado por Moyles, 2002, p. 37). Desta forma a criança tem de viver em total plenitude a sua principal atividade na vida, de forma a encontrar-se e descobrir-se. Enquanto brinca interpreta a realidade próxima de si, seja ela positiva ou negativa. Quando é negativa, é possível que a criança se proteja da realidade, no seu mundo de fantasia (encontrando-se implícita a categoria da proteção). A criança apreende não só valores pessoais e de socialização mas também autonomia, responsabilidade, criatividade, e no ponto de vista físico, desenvolve bastante a sua motricidade, tanto grossa como fina.

“Uma das características mais importantes da aprendizagem através do brincar deve ser a oportunidade de aprender, sem ameaças, a partir das coisas que dão errado” (Moyles, 1989, p. 41). O ato de brincar oferece grandes possibilidades de a criança aprender, sem medo de errar. Erra e aprende. É importante que a criança aprenda a lidar com o erro e com a frustração inerente a este. Aprender a ultrapassar contrariedades, fá-la crescer de uma forma mais saudável e preparada para novos obstáculos no futuro. O simples facto de aceitar os desafios que o ato de brincar pode provocar, ou mesmo de criar desafios a si própria, é uma grande valorização desta atividade. Devemos dar espaço às crianças, mas ao mesmo tempo devemos conseguir transmitir confiança e segurança, para que esta não se sinta intimidada no seu mundo de brincadeira. Proteger em demasia a criança, evitar o confronto com o erro, frustração ou contrariedade terá, seguramente, repercussões na forma de estar na vida da criança. A criança necessita de aprender a lidar com situações de risco (não de perigo!), como seja o manuseio de objetos cortantes, brincar ao ar livre em lugares públicos, sujar-se, cair, entre outros fatores. Não sendo o mundo perfeito, importa a descoberta das suas limitações, constrangimentos, ganhando a criança maior consciência da realidade. É importante que não se infantilize a criança nem em termos de aprendizagens, nem em termos de simples brincadeira. Um dos grandes prazeres do brincar, é o facto de a criança lidar com objetos que

se enquadram na sua rotina, recriando momentos do seu dia-a-dia. Não podemos evitar essas situações com receio, de que acidentes possam acontecer. Estaremos a limitar a criança em toda a sua criatividade.

De acordo com Bishop and Curtis, é bastante encorajador notar que o benefício social, psicológico e educacional das atividades livres ao nível do pré-escolar tem tido recentemente um grande reconhecimento, o que se denota em muita pesquisa que se tem realizado à volta do brincar em crianças mais pequenas (Bishop and Curtis, 2001, p. 133).

2.3 O papel do adulto na promoção do brincar

"Proibido insultar o jardim-de-infância chamando-lhe "escolinha". Em primeiro lugar, porque é uma escola. Em segundo, porque todas as escolas ganhavam se ligassem brincar com aprender." (Sá, 2011)

Da perspetiva que “via no jogo um desperdício de energias, uma perda de tempo ou mesmo o fruto de uma insuficiência mental que impedia a criança de se dedicar às atividades ditas formativas” passou-se “à convicção de que brincar é uma atividade séria e importante para o desenvolvimento da criança.” (Rocha & Neves, 1993, p.34). Assim sendo os centros de educação de infância assumem um papel importante e essencial, no assegurar o direito das crianças a brincar e a atividades livres. Significa que as creches, os jardins-de-infância e a própria escola não podem ignorar esta importante dimensão da infância. Têm a obrigação de conseguir proporcionar atividades lúdicas ricas que alimentem a curiosidade natural das crianças, o seu ímpeto exploratório e a sua livre iniciativa. O brincar é algo que as crianças desejam e necessitam, logo os educadores têm o dever de respeitar esse facto, permitindo que ele aconteça de forma natural. A criança usa-o para se expressar, para perceber melhor o que se passa ao seu redor, para observar e experimentar o mundo e muitas vezes para se proteger daquilo que vê à sua volta. Assim sendo, o educador não deve questionar ou pressionar o ato de brincar da criança, mas sim estimulá-la para novos desafios, procurando compreender e conhecer mais profundamente a criança.

Smilansky (1968), referenciado por Smith (1994), considera que o adulto é o elemento mais importante para encorajar o brincar na criança. Este pode dar início a estes momentos entre as crianças e auxiliá-las a desenvolvê-los, o que se trata de um “play-tutoring”. Smilansky e outros começaram a utilizar algumas variantes deste método, que são:

- Modelação – o professor participa no brincar, demonstrando como podem realizar determinadas ações, incentivando a que criança entre nestes momentos e dando condições a que estas os desenvolvam;
- Orientação verbal – o professor não participa diretamente na brincadeira das crianças, mas estimula-as através de comentários e sugestões;
- Preparação de temáticas ligadas ao fantástico – as crianças começam a ter ligações à dramatização, sendo ajudadas a realizar este tipo de situações. Este método é mais estruturado do que os anteriores;
- Organização de brincadeiras imaginativas – o professor ajuda as crianças a treinar determinadas habilidades “make-believe”, como por exemplo utilizar expressões faciais de modo a representar determinados sentimentos, ou uma criança que finge estar a conduzir um carro, apenas porque tem um arco na mão.

Muitas vezes o adulto acredita nos benefícios do brincar livre, mas não confia suficientemente em si próprio para fornecer às crianças um ambiente propício e as oportunidades certas para que isso possa acontecer. Guilbaud (2003), referido por Canning (2011), considera que a essência do brincar ocorre quando é depositada na criança confiança com o fim desta tomar as suas próprias decisões, de testar novas ideias e para entrar no seu próprio mundo de brincadeira. O adulto tem que estar preparado para o brincar, numa onda de confiança e respeito entre ele e a criança, desenvolvendo atitudes tais como:

- Reconhecer cada criança como um indivíduo;
- Conhecer a criança o suficiente para saber quais os seus conhecimentos, capacidades, competências e o conhecimento do seu mundo;
- Compreender a sua força e os desafios que é capaz de enfrentar;
- Construir uma relação de confiança, concedendo-lhe responsabilidades;
- Promover uma atitude de propriedade em relação aos recursos materiais, para que possa consequentemente existir maior respeito e proteção sobre essas mesmas coisas;
- Apoiar a criança para que esta se sinta integrada e reconheça o seu próprio valor.

Por outro lado, Guilbaud (2003) ainda referenciado por Canning (2011), também considera importante que o adulto seja capaz de entrar no mundo do brincar da criança, algo no qual é necessário bastante sensibilidade. Assim é essencial que o adulto saiba:

- Respeitar e reconhecer a agenda da criança para o seu brincar;
- Responder de acordo com o contexto do brincar;
- Apoiar um ambiente de permissividade, em que os objetos podem ser usados como a criança quiser, sem pressionar qualquer tipo de resultado;
- Respeitar o brincar e o significado deste para a criança;
- Permitir que a criança o guie dentro do seu brincar, seguindo na sua liderança;
- Promover uma sensação de segurança e confiança.

O papel do meio e dos adultos na promoção do brincar e/ou atividades livres da criança é fundamental para que este aconteça de forma natural, enriquecedora e saudável, sendo importante elevar as expectativas relativamente às competências das crianças e suas decisões. Os adultos, bastantes vezes, subestimam as capacidades das crianças pequenas sendo necessário que se criem maiores expectativas e se estimule o envolvimento das crianças em atividades ricas e interessantes. Muitas vezes o mundo do adulto sobrepõe-se ao mundo da criança, impondo as suas ideias e a sua agenda. Podemos observar isto várias vezes ao longo da rotina de um jardim-de-infância, por exemplo, quando se proíbe a criança de ir para o exterior, quando não se permite que esta realize ações aparentemente “perigosas” como subir uma árvore, quando se dá à criança um objeto para ela brincar, quando se entra na brincadeira da criança de uma forma demasiado intrusiva. Estas são regras determinadas pelo adulto, mas muitas vezes incompreensíveis para a criança.

Se como diz o ditado africano “É precisa toda uma aldeia para educar uma criança.”, em relação ao brincar todos os intervenientes na vida de uma criança precisam estar atentos e fornecer condições para que esta possa agir com toda a sua espontaneidade e autonomia, permitindo que esta cresça e se desenvolva nas condições apropriadas à sua idade. Trata-se então de um processo complexo em que é necessário atender à individualidade de cada criança, procurando compreender as suas necessidades, interesses e desejos. Cabe ao educador as tarefas da criação de espaços para atividades livres, significativas e alegres, disponibilização de materiais, participação nas brincadeiras, atenção a tudo aquilo que a criança necessita para um brincar interessante e prazeroso, fazendo o educador a mediação na construção do conhecimento socialmente desejável. O adulto poderá ter um papel estimulante

e amplificador das experiências das crianças, sem pressão, sem intrusão, como apoio constante (Moyles, 1989, p. 35). Mas, é essencial que o adulto perceba o seu papel de mediador, pois se a sua presença no mundo da criança tiver um carácter intrusivo, não dando espaço à criança para realizar as suas atividades sozinha, a criança não desfrutará realmente do ato de brincar. É necessário que cada um tenha e disfrute do seu papel e se respeitem mutuamente. Se a presença do adulto é importante, a criança sozinha também pode descobrir e inventar novas maneiras de brincar e criar, usufruindo desse momento de uma forma única. Importa respeitar o ritmo da criança e encorajar a sua ação. Importa perceber o que a criança já sabe, o que já aprendeu e, consequentemente, apresentar de forma implícita ou explícita, propostas que acompanhem e estimulem a natural progressão da criança.

Como dizem Clark e Moss a questão não é se a criança tem ou não quaisquer ideias para transmitir, mas sim o quanto os educadores, criam condições para que todas as crianças tenham a oportunidade de partilhar o seu ponto de vista ao mundo (Clark and Moss, 2005, p. 7). Escutar e procurar compreender cada criança, de forma individual, perceber como através de atividades livres e/ou do brincar se pode assegurar aprendizagem e desenvolvimento são alguns dos desafios mais importantes com que o educador se defronta mas, seguramente, são também ótimas formas de assegurar o cumprimento dos direitos de provisão, proteção e participação das crianças. A participação da criança na realidade que a envolve e no mundo que a acolhe é muitas vezes expressa pelo brincar. E é essencial perceber que o brincar é a principal ocupação da criança, no que diz respeito à maior parte das crianças saudáveis que vivam em situações normais. Tal como diz Rocha (1993), é importante que se proporcione o prazer gratuito do jogo pelo jogo, sem pensarmos que será uma perda de tempo no ponto de vista do adulto. Hoje em dia, a realidade da criança é muito dirigida pelo adulto, através dos pais, familiares, educadores, ou outros membros da sociedade. A liberdade dada à criança é menor, acompanhando talvez a diminuição da segurança vivida. E assim, sendo que o papel do adulto nesta atividade natural da criança é cada vez maior, este tem que ter plena noção da sua importância para a criança, tal como dar-lhe todas as condições para que o faça de forma saudável.

Considerando o papel do adulto na promoção do brincar em contexto de jardim-de-infância, importa atender a alguns aspetos recolhidos de um trabalho não publicado de Gabriela André, a saber:

- É aconselhável que as áreas da sala sejam elaboradas em conjunto com as crianças, dependendo da sua idade;
- Devem estar organizados de forma a permitir à criança fazer várias opções ricas do ponto de vista educacional;
- A existência de cantinhos ou áreas, adequados aos interesses e idades das crianças, é importante mas importa que estes não invadam o espaço livre que a criança necessita;
- As áreas devem surgir a pouco e pouco, em função da identificação de interesses e projetos significativos, sendo enriquecidos com a participação das crianças, e até dos familiares;
- É importante ajudar a criança a criar hábitos de organização e conservação, para que possa haver respeito pelo material presente;
- Na mesma linha, é importante que se mantenha a limpeza e arranjo da sala e de todo o material utilizado;
- É essencial que a idade das crianças seja tida em conta, aquando da escolha do material a utilizar e a disponibilizar;
- É imprescindível que o adulto apoie a integração das crianças mais tímidas, nas brincadeiras do grupo.

Em síntese, o papel do educador é bastante importante na atividade lúdica da criança. Este deve apoiar o brincar da criança, disponibilizando tempo, materiais e espaços de qualidade para o efeito. É essencial que se mantenha próximo da situação, mas sem forçar a criança a um determinado tipo de brincadeira. Deve sim, quando necessário, desafiar e melhorar o brincar da criança, ou até mesmo, envolver-se na brincadeira até ao limite que a criança lhe der, sem intrometer-se em demasia. É crucial que o adulto dê espaço à criança, oferecendo condições para que a criança possa crescer e desenvolver-se, através da atividade lúdica. Contudo, o educador deve estar atento e ir observando discretamente a atividade livre das crianças, sendo que esta é uma ótima forma de conhecer a criança e os seus hábitos. Não obstante é imprescindível que o adulto entenda que não pode interromper o brincar da criança, nem entrar no mesmo de forma abrupta, pois pode quebrar aquele momento, inibindo as crianças de demonstrarem os seus verdadeiros sentimentos e reduzindo os efeitos terapêuticos que o brincar poderá ter (Christie, Johnson & Yawkey, 1987).

2.4 Espaços e objetos do brincar

“O jardim-de-infância deve ser um espaço para a criança brincar. A brincadeira é um “património da humanidade” que a ajuda “a pensar em tempo real e a resolver dificuldades”.” (Sá, 2013)

Um dos principais suportes do brincar são os materiais e os espaços que a criança poderá ter à sua disposição. Quais são os espaços de brincar? Há realmente espaços de brincar? Ainda que possamos dizer que a criança brinca em qualquer lado, a sociedade tem determinados lugares, que relaciona mais a este tipo de atividades, seja em casa, no jardim-de-infância ou escola, nos parques infantis e noutros espaços com recursos ou potencialidades para este efeito. É importante fornecer condições e recursos materiais para que as crianças brinquem bem. A casa é o seu ambiente de conforto, em que se sentem seguras e já conhecem de antemão os recursos que têm à sua disposição e as regras que lhes são impostas neste local. Por outro lado, o exterior é um local muito apetecido pelas crianças para brincar, pela liberdade que transmite e pela curiosidade característica das crianças, de quererem descobrir sempre o que está à sua volta. Este é um ponto de descoberta que se renova constantemente, quando não são os recursos materiais, pelo menos os sinais que a própria natureza vai deixando, em que as crianças se sentem mais desafiadas. É frequente vermos crianças a brincar com as folhas secas no outono, com a terra, com a água, com vários recursos, naturalmente, colocados ao dispor da criança. Já em espaço de jardim-de-infância, supostamente mais preparado para receber as crianças e para lhes prestar todas as condições de brincar, é pressuposto encontrar-se uma variedade de recursos materiais que apoiem um brincar de qualidade. Contudo, frequentemente, as crianças acabam por permanecer demasiado tempo dentro da sala, com pouco espaço para desenvolverem um brincar rico e complexo. As crianças vivem cada mais de uma forma institucionalizada, com a entrada desde cedo nas creches e jardins-de-infância, posteriormente nas escolas e ainda em várias atividades extracurriculares. Muitas vezes este é tempo roubado ao brincar da criança e à sua livre iniciativa, sendo imposto o mundo do adulto. Assim sendo, é importante que nos espaços de jardim-de-infância se invista, para além dos espaços interiores, também nos espaços exteriores, e principalmente, que deem oportunidades às crianças de os utilizarem plenamente. Muitas vezes não são precisos recursos materiais caros pois, o simples espaço amplo, e alguns materiais interessantes e desafiadores, ainda que simples, dão asas à imaginação dos mais pequenos.

Mas o direito ao brincar, atualmente, parece estar a ser roubado às famílias de hoje em dia. Como refere Frank Furedi (2002), hoje em dia vivemos numa cultura de medo que tem contribuído bastante para que a liberdade das crianças no exterior seja cada vez menor. Verifica-se uma cada vez menor utilização dos espaços públicos, como a rua e os parques, para atividades lúdicas dirigidas pelas crianças. Isto acontecerá por vários motivos, tanto pelo facto das famílias sentirem alguma falta de segurança para darem liberdade às crianças para brincar nesses espaços, como pela escassez dos mesmos nos meios urbanos. Infelizmente, vemos hoje em dia muito mais espaço ocupado para estacionamento de veículos, por exemplo, do que para parques infantis. Seria importante pensar o desenvolvimento dos espaços urbanos, dando voz e escutando as crianças, na linha do projeto da Unicef chamado “A cidade amiga das crianças” que aconselha os maiores espaços urbanos a repensar as suas estruturas, os serviços, o planeamento e a qualidade de vida que poderão proporcionar aos seus cidadãos, dando particular atenção às suas crianças. Em Portugal algumas cidades aderiram também a este movimento em 2007. Todos estes fatores vão ao encontro do que diz Carlos Neto “O tempo para brincar de forma livre e em segurança tem vindo a ser roubado pelos adultos, controlando as suas energias e exercendo uma vigilância doentia contrária aos grandes princípios do desenvolvimento humano, ao direito ao brincar e ao lazer, conforme o previsto no art.º 31 da Declaração dos Direitos da Criança.” (2009, Neto, p. 19). É por isso importante reverter este processo.

Um dos principais elementos do brincar remete para o brinquedo. Contudo, realizar atividades de carácter lúdico sem brinquedos é inteiramente possível, até porque a imaginação da criança, em grande parte, dispensa recursos materiais. Tal como diz Rocha (1993), a criança pode fazer uso do brinquedo de forma completamente diferente da esperada ou então pode fazer a utilização lúdica de materiais e instrumentos que não seria de esperar que fossem objetos de jogo. Apesar disso, a utilização de objetos no brincar da criança, se adequada, enriquece-o e torna-o mais desafiante e estimulante para a mesma. Efetivamente, o brinquedo é um objeto feito expressamente para brincar, para criar momentos de descontração e entretenimento à criança.

Segundo Borja Solé (1992) podemos identificar três tipos de brinquedos. Um primeiro que inclui os brinquedos elaborados pelas crianças a partir de elementos simples, em que a criação dos mesmos é a própria atividade lúdica. Ou seja, o prazer que a criança sente é acima de tudo pela realização do brinquedo, mais do que na utilização do mesmo. O segundo nível trata-se dos brinquedos – instrumentos, em que o brinquedo é apenas um modo de

desencadear o brincar, podendo a utilização do mesmo ser muito diferente do propósito para que foram criados (caso dos jogos tradicionais, lápis, bolas, entre outros). O último nível de brinquedo abrange todos os brinquedos industriais, com maior tecnologia do que os brinquedos mais tradicionais. A autora considera que este último tipo de brinquedos, pode dificultar uma verdadeira exploração e, por isso, considera que o uso equilibrado dos três tipos de brinquedo é o mais aconselhado. Mas, para que um brinquedo tenha qualidade é necessário que reúna um determinado número de condições básicas. O Institut International pour La Promotion du Bom Jouet estabelece então três requisitos mínimos da qualidade de um brinquedo, ou seja:

- Qualidade do material, isto é ausência de perigo, por exemplo;
- Qualidade formal, na sua beleza e simplicidade;
- Qualidade educativa, na adaptação que possa ter às necessidades da criança e ao seu nível de desenvolvimento.

O fornecimento de todas estas condições à criança, para que possa usufruir de uma atividade lúdica saudável, é essencial para que as repercussões do brincar sejam positivas e prazerosas para a mesma.

Atualmente encontramos-nos na era das tecnologias, em que estas cada vez mais ocupam um lugar de destaque na vida das crianças. Este fator está a colocar seriamente em risco o brincar como o conhecemos. Hoje em dia vemos as crianças desde cedo a ficar dentro de casa e a procurar instrumentos tecnológicos como principal fonte de prazer. A televisão, os telemóveis ou os computadores são presenças assíduas no quotidiano das nossas crianças e, por isso, cada vez mais um recurso para os pais. Pois o aparente facilitismo destes materiais, perante o brincar na rua ou no parque, leva por vezes à sua utilização como fator de distração e brincadeira para as crianças, dentro de casa. Tal como diz David Tabachnick, “a tecnologia está a obscurecer a linha entre o trabalho e o brincar.”

2.5 O brincar nos documentos oficiais que enquadram a ação do educador

Segundo a lei de bases, o sistema educativo é o conjunto de recursos através do qual se realiza o direito à educação, que se manifesta pela “garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei nº 46/1986 de 14 de outubro). No que se relaciona com a educação pré-escolar, a Lei de Bases apresenta os seus principais objetivos e algumas características que fundamentam este nível de ensino. Um dos objetivos presentes neste documento é o seguinte: “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica”. É desta forma que o educador terá que incentivar a criança a exprimir-se através do brincar, na educação pré-escolar. Os objetivos presentes na Lei de Bases relativamente a este nível de ensino, completam-se com as Orientações Curriculares do Ensino Pré-Escolar. Para além disto, as Metas de Aprendizagem guiam o educador ao longo do desenvolvimento da criança, podendo monitorizá-lo e avaliá-lo em várias fases e relativamente a todas as áreas curriculares desenvolvidas.

O Ensino Básico tem a duração de cerca de nove anos e é iniciado aos seis anos de idade. Neste nível de ensino o brincar não está explicitamente incluído, existindo um programa pré estabelecido a cumprir, sendo exigido que se alcancem objetivos em cada ano de escolaridade. Desta forma, o brincar é deixado apenas para ocupação de tempos livres, como é o caso dos tempos de intervalo com os colegas. Não obstante, o processo de ensino pode, sempre que julgado pertinente, adotar abordagens lúdicas no processo de aprendizagem.

O princípio geral da Lei - Quadro da Educação Pré-Escolar estabelece como princípio geral que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei nº5/1997 de 10 de fevereiro) Dentro dos objetivos gerais pedagógicos apresentados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, pela sua ligação com o “brincar”, destaco o seguinte: “Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.” O brincar é uma das múltiplas linguagens das crianças,

a forma mais natural com que esta comunica com o mundo e com as pessoas à sua volta. Cabe ao educador ser capaz de perceber a criança, de estimulá-la a comunicar e de desafiar as suas formas de brincar, indo ao encontro das necessidades da criança. O prazer de aprender e de adquirir competências pode sempre ter um carácter lúdico o que, apesar de mais desafiante para o educador, compensará pela satisfação da criança.

Considero importante ressaltar que os documentos orientadores da educação pré-escolar, também fazem referência à importância ao papel do brincar na vida da criança, e em específico nesta fase. Num dos documentos reguladores do que deve ser a educação pré-escolar, ou seja, nas Orientações Curriculares (1997), é referido a importância do brincar e das aprendizagens inerentes aos momentos lúdicos, vividos pelas crianças, através de alguns pontos tais como:

- “Adotar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o carácter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal.”
- “A expressão e a comunicação através do próprio corpo a que chamamos jogo simbólico é uma atividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância, em interação com os outros e apoiado pelos recursos existentes. Materiais que oferecem diferentes possibilidades de “fazer de conta”, permitindo à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos.”

Para terminar, é importante referir o Perfil de desempenho do educador de infância estipulado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto. Relativamente ao tema que pretendo analisar, esta legislação refere alguns pontos que o educador tem que seguir para que possa proporcionar um ambiente favorável ao brincar da criança. A alínea II referente à conceção e desenvolvimento do currículo, incluído no anexo 1 referente ao educador de infância, existe um ponto que menciona a organização do ambiente educativo. Para que o brincar aconteça de forma saudável, é essencial que o educador disponibilize condições para isso, como é o caso dessa mesma organização do ambiente em redor da criança. Para que tal aconteça, diz o Perfil de desempenho do educador de infância que este:

- “a) Organiza o espaço e os materiais, concebendo-os como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas.”
- “b) Disponibiliza e utiliza materiais estimulantes e diversificados, incluindo os selecionados a partir do contexto e das experiências de cada criança.”

Para além deste tipo de pontos mais ligados ao brincar e ao espaço relacionado com este tipo de atividade, existem alguns pontos relativos ao perfil desejável do educador de infância, que tocam mais particularmente na criança e na sua relação com o mundo. São exemplo disso, alguns pontos como: “cria e mantém as necessárias condições de segurança, de acompanhamento e de bem-estar das crianças.”, “relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia.”, “fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo”. Todas estas características do educador ajudam a criança a sentir-se bem consigo própria e com os outros, o que consequentemente a leva a viver a espontaneidade natural de uma criança, brincando e dinamizando situações de sua autoria.

Por último, considero interessante finalizar com uma imagem de Moyles (1994), que representa um modelo simples do que pode ser o currículo nos primeiros anos. Não é necessário que haja nenhum tipo de conflito de interesses entre cada elemento apresentado em baixo, pois cada um se liga prontamente aos outros. É este tipo de ligação que é essencial levar para o jardim-de-infância, tendo em conta que o brincar da criança, a aprendizagem da mesma e o currículo oficial são fundamentais para um crescimento saudável. Assim é imprescindível que o educador os saiba conjugar da melhor maneira, sem descurar nenhum deles.

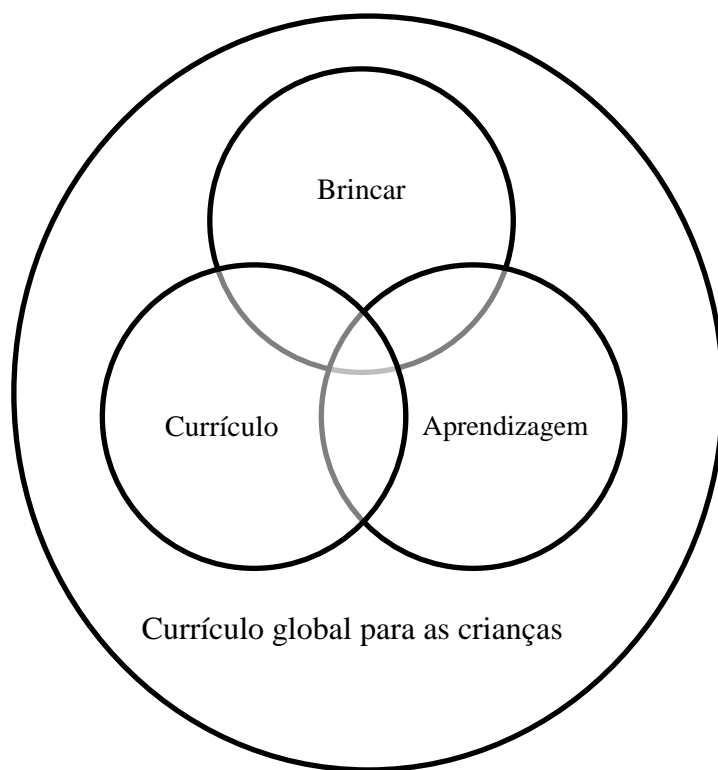


Ilustração 1 – Modelo simples do currículo dos primeiros anos

(Moyles, 1994, p.6)

3. Trabalho empírico

O trabalho empírico que agora se apresenta, resultou da experiência que vivemos ao longo de cerca de três meses de estágio, numa sala de jardim-de-infância do distrito de Aveiro. Esta acolhia vinte e uma crianças, uma educadora e duas auxiliares de educação. Antes de partirmos para esta fase de carácter mais atuante, tínhamos já realizado uma investigação e um enquadramento teóricos, acerca do tema que pretendíamos trabalhar neste relatório, ou seja, o brincar. Assim sendo, procurámos conhecer o nosso contexto de estágio através das lentes do “brincar”. Este tempo possibilitou-nos uma observação intensa e consequente análise do brincar no nosso grupo de crianças. Passo a apresentar o nosso estudo, o que observámos e as análises efetuadas, bem como as principais conclusões a que chegamos.

3.1 Questões e metodologia de estudo

Considerando o perfil específico do desempenho profissional do educador de infância (Decreto de Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), importa que o educador de infância organize o espaço e materiais de modo a levar as crianças a usufruir de experiências enriquecedoras, indo ao encontro dos interesses das crianças, transmitindo-lhes segurança e confiança.

Sendo este o enquadramento normativo que organiza a ação do educador de infância, e considerando a importância que a literatura em torno do brincar aponta para o desenvolvimento e educação das crianças, durante o nosso estágio, procurámos obter resposta para algumas questões, tais como:

- Como é que o direito a brincar é assegurado no jardim-de-infância, contexto onde se procura promover o bem-estar e pleno desenvolvimento das crianças? Qual o lugar do brincar, no dia-a-dia das crianças de uma sala de JI?
- Quais as características e potencialidades do brincar ao nível da promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças?
- Quais as possibilidades do brincar enquanto estratégia pedagógica?

O projeto desenvolvido assumiu-se como um estudo-caso. Este método é indicado para quando, num determinado contexto, pretendemos compreender e descrever uma realidade particular. Algumas das principais características, que pudemos verificar ao longo do nosso estudo, e que retratam a realidade de um estudo-caso, segundo Benbasat et al (1987), passam por:

- Fenómeno observado no seu ambiente natural;
- Dados recolhidos utilizando diversos meios (vídeo-gravação, registos fotográficos, observação direta);
- Não são utilizadas formas experimentais de controlo ou manipulação.

Vários autores exploram os diferentes objetivos a que se propõe a utilização do método do estudo-caso. De forma genérica, o objetivo passa por compreender a realidade em estudo e, de certa forma, desenvolver algumas teorias acerca da mesma (Fidel, 1992). Mais especificamente, segundo aquilo que tivemos oportunidade de experienciar através do estágio desenvolvido, e através das palavras de Gomez, Flores & Jimenez (1996, p. 99) o principal objetivo de um estudo-caso é o de “explorar, descrever, explicar, avaliar e/ou transformar”.

O nosso estudo de caso fundamentou-se, essencialmente, na observação. Como diz Pedro Reis “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola.” (Reis, 2011, p.11). Efetivamente, a observação esteve sempre no coração do nosso trabalho, com o objetivo não só de analisar a realidade em questão, como de conhecer as crianças e as suas necessidades e preferências presentes no brincar. Durante todo este processo de observação, para registar alguns momentos optamos por vídeo-gravação e registo fotográfico, havendo autorização dos pais para o efeito. Foi uma opção fundamental pois permitiu a posterior análise dos momentos presenciados.

No apoio à análise dos dados, destacamos a análise dos níveis de implicação, propostos por Portugal & Laevers (2010). A análise da implicação fornece informação importante aos educadores, permitindo-lhes atuarem como “decisores”, na tarefa de construção curricular, apoiando uma prática reflexiva e deliberativa servindo de suporte à organização de oportunidades educacionais, que realmente apoiem a tendência intrínseca e precoce da criança para se relacionar, aprender, desenvolver e construir conhecimentos (Portugal e Laevers, 2011, p.7).

De acordo com os autores, “a maneira mais económica e conclusiva para avaliar a qualidade em qualquer contexto de ensino é atender a duas dimensões: bem-estar emocional e implicação experienciados pelas crianças” (Laevers & Portugal, 2011, p. 20). Apesar de existirem esta duas vertentes a ter em conta, ao longo do nosso estágio focamo-nos essencialmente nos níveis de implicação das crianças. A implicação é descrita como uma

qualidade da atividade humana que pode ser compreendida através da concentração e persistência por parte da criança, podendo ser observada pela motivação, interesse e fascínio e satisfação demonstrada por esta. Em consequência, o desenvolvimento da criança acontece, pois esta vive as suas ações com intensidade e satisfação, ultrapassando a fronteira das suas atuais possibilidades. Os níveis de implicação de uma criança, relativamente a uma dada atividade que está a realizar são avaliados através de determinados indicadores, que se incluem numa escala que pode ir do 1 (nível mais baixo) ao 5 (nível mais alto), como se pode observar no quadro apresentado:

Nível 1- muito baixo	Ausência de atividade – a criança não se envolve na atividade. Denota uma atitude passiva, e quando há ação, é apenas uma repetição de movimentos simples.
Nível 2 - baixo	Atividade esporádica ou frequentemente interrompida – a criança realiza uma atividade em entusiasmo, ou quando a realiza, esta é interrompida frequentemente.
Nível 3 - médio	Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade – a criança está envolvida numa atividade mas falta concentração e prazer. A atividade envolve objetos e intenção, mas que facilmente se interrompe quando algo surge.
Nível 4 - alto	Atividade com momentos intensos – a criança realiza uma atividade concentrada, sendo que esta é estimulante. Contudo, a atenção pode ser superficial, precisando de algum incentivo.
Nível 5 – muito alto	Atividade intensa e continuada – a criança está bastante motivada e tem momentos de grande intensidade. Se houver uma interrupção, trata-se de algo frustrante para a criança.

3.2 Caracterização dos espaços do jardim-de-infância

A Prática Pedagógica Supervisionada decorreu numa sala heterogénea de um jardim-de-infância, numa zona urbana do distrito de Aveiro. Aí tivemos oportunidade de conhecer vinte e uma crianças que, durante cerca de três meses, pudemos acompanhar e observar.

Ao analisar as fichas individuais das crianças, pudemos constatar que os pais/encarregados de educação têm, na sua maioria formação superior, e demonstram bastante interesse em conhecer e estimular o desenvolvimento dos seus filhos. Uma das consequências deste último ponto passa pelo facto de, segundo a educadora responsável, os pais esperarem que os seus filhos apresentem sempre algum produto dos trabalhos realizados na sala, sendo esse aspeto muito valorizado e tido em consideração pela educadora.

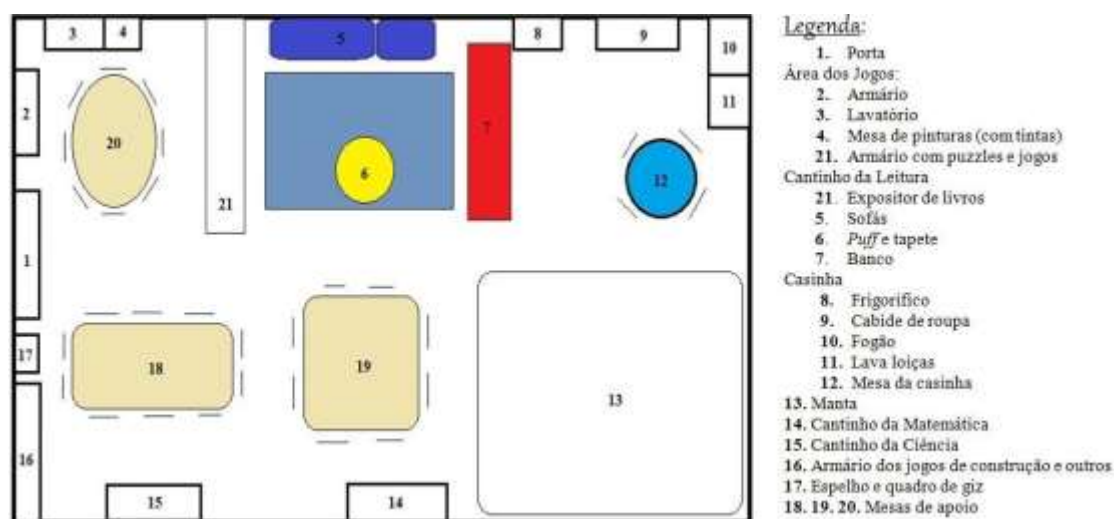


Ilustração 2 - Planta da sala het. 2 do CIAQ

A sala (ilustração 2) apesar de não ser muito grande e ter alguma carência de materiais em determinadas áreas, possui cerca de seis áreas, relativamente convencionais. Na ilustração 3 (apresentada abaixo), podem-se observar as áreas, nomeadamente a casinha, o cantinho da leitura, da matemática, da ciência, uma área de trabalho com mesas, e a manta, que tanto serve como área de reunião como para área de jogos, nomeadamente puzzles e legos. A sala dispõe de quatro janelas, deixando a sala bem iluminada. As paredes da mesma também apresentam diversos placards, que auxiliam a exposição dos trabalhos realizados pelas crianças.



Ilustração 3 – Sala het. 2

Na área da manta (ilustração 4) encontra-se a tabela de presenças (ilustração 5), preenchida durante a reunião de grupo por parte das próprias crianças. As mais pequenas, com três e quatro anos de idade, apenas desenhavam uma bola no local do seu nome e fotografia. Já as crianças mais velhas de cinco anos, e raras exceções de crianças com quatro anos, escrevem o seu nome na tabela, para além de ajudarem as mais pequenas neste momento. Ainda na manta encontram-se as regras da sala (ilustração 4) que, para além de estarem escritas, estão desenhadas de forma simples, para fácil compreensão das crianças. Estas regras por vezes são referidas pelas crianças, principalmente nos momentos em que não são cumpridas. Mais tarde, ainda nesta área surgiu a tabela do tempo, em que as crianças assinalavam o dia da semana em que se encontravam, mais o dia e o mês, terminando com o estado meteorológico, com recurso a imagens. Todos os dias, na reunião de manta várias crianças iam até à tabela e colavam os diferentes elementos na mesma. O espaço da manta é utilizado para reuniões de grande grupo no início e no final do dia, para leituras de histórias ao grande grupo pelo adulto, mas também para o brincar livre, em que as crianças recorrem aos jogos de construção, e não só, como é o caso de legos, madeiras, animais, carros, entre outros. Assim sendo, esta é uma área onde se brinca, sendo muito procurada pelas crianças. Contudo, por vezes as crianças tentavam dirigir-se à manta com livros e puzzles, o que não lhes era permitido pois ia contra regras estabelecidas na sala. Julgamos que seria mais positivo se este espaço fosse mais polivalente e se não existissem tais regras.



Ilustração 4 – Área da manta



Ilustração 5 – Regras da sala e tabela de presenças

Na área da casinha (ilustração 6), existe uma mesa, um lava-loiças, um fogão, um frigorífico, um cabide com algumas roupas e, por baixo deste, um pequeno baú com alguns objetos, como telefones, mantas, pratos, entre outros. Este é utilizado em momentos de brincar espontâneo durante o dia e é, sem dúvida, um espaço muito procurado pelas crianças. Aqui as crianças viajam para um mundo de fantasia, onde entra o brincar simbólico. Neste espaço as crianças brincam ao faz de conta, tomam decisões de forma independente, mobilizam conceitos matemáticos e da área de conhecimento do mundo, exercitam a sua coordenação motora e, estabelecem relações próximas umas com as outras. Apesar de o espaço da casinha não ser particularmente rico, verificando-se alguma escassez de materiais, mesmo assim, as crianças continuam a procurar bastante este espaço. São as meninas, as principais frequentadoras da casinha, mas alguns meninos não deixam de a procurar. Como é normal, há brincadeiras que surgem com maior regularidade, como é o caso dos cabeleireiros, ou da típica brincadeira da interpretação da família, em que cada criança desempenha um papel como a mamã, o papá e o bebé. Seria importante que esta área tivesse uma maior riqueza e diversidade de materiais, estimulando a criatividade e projetos das crianças. Para além disso, julgamos que o espaço da casinha é relativamente exíguo, o que faz com que,

facilmente, as crianças se perturbem umas às outras no decurso do seu brincar, verificando-se a necessidade de este se espriar por outras zonas da sala.



Ilustração 6 – Área da casinha

Mesmo ao lado da casinha, há o cantinho da leitura (ilustração 7), onde se pode observar um banco comprido e um sofá, no centro, um tapete, um puf e um móvel onde estão expostos os livros de histórias. Como se pode observar na imagem, o espaço da casinha mistura-se um pouco com este, sendo que alguns elementos da área da casinha estão mais próximos deste (frigorífico do lado direito, alguns brinquedos em cima do banco comprido). Este é um fator distrativo do espaço destinado à exploração de livros, pois por vezes, as crianças permanecem na área da leitura, num brincar que estaria mais ligado à casinha. Talvez relacionado com este facto, poucas crianças utilizam a biblioteca como seria de esperar, manuseando livros ou ouvindo alguma história. Por vezes, uma criança pede a um adulto para lhe ler uma história naquele local, mas parece não resultar muito bem, devido a todo o barulho e agitação em redor. Para além disso, seria bastante positivo desenvolver um trabalho com as crianças no sentido de fortalecer uma atitude de maior respeito e cuidado em relação aos livros. Quando pedíamos opinião às crianças sobre aquele espaço, uma das coisas que ouvíamos era a vontade de estas levarem consigo para casa, alguns livros do espaço da leitura. Assim sendo, talvez fosse interessante criar uma espécie de programa de empréstimos para este efeito, estimulando também a responsabilidade da criança para com os objetos que não são seus. Também existia o hábito das crianças levarem um livro para a sala, pedindo ao adulto para ler ao grupo na hora da manta. Para além disso, também gostavam bastante de o explorar sozinhas e de o mostrar aos colegas. Seria interessante se fosse dada maior importância a essa partilha da criança, podendo por exemplo ficar o livro durante uma semana no espaço da biblioteca (se esta concordasse), para que todos pudessem explorá-lo.



Ilustração 7 – Cantinho da leitura

Existem ainda os cantinhos da Matemática (ilustração 8) e da Ciência (ilustração 9), encontrando-se uma mesa para cada um e alguns elementos característicos dessas áreas, como os blocos lógicos ou o planisfério e o globo, respetivamente. Infelizmente estes dois espaços, que podem ser utilizados livremente pelas crianças, caracterizam-se por uma grande pobreza. No espaço da matemática, alguns dos seus materiais encontram-se guardados noutro espaço, sem que as crianças possam recorrer regularmente a estes (é o caso dos blocos lógicos). Para além disso, muitas vezes, devido à pouca procura das crianças, este espaço acaba por ser ocupado por materiais do adulto. Relativamente ao cantinho das ciências, este possui mais materiais do que o anterior, e talvez por isso, seja um pouco mais procurado pelas crianças. Das coisas que mais lhes interessa neste cantinho, é uma pequena caixa que contém algumas lupas. Sem dúvida devido ao baixo grau de estimulação aí existente, o brincar nestes dois espaços não é muito diversificado e criativo, e poucas crianças o procuram. Talvez se tivessem maior quantidade e variedade de materiais, fosse mais procurado. Para além disso, talvez fosse importante o próprio adulto dinamizar um pouco mais estes espaços, despertando maior interesse nas crianças. Possivelmente se o adulto realizasse algumas atividades lúdicas ligadas a estas áreas, estas fizessem mais sentido para as crianças.



Ilustração 8 – Cantinho da matemática



Ilustração 9 – Cantinho da ciência

A sala ainda possui uma área onde existe um lavatório e um armário, para exclusiva utilização dos adultos (ilustração 10). Nessa zona da sala, encontram-se ainda móveis de apoio, um para a educadora, onde guarda alguma documentação relativa ao grupo, outro em que estão guardadas as tintas para atividades de pintura, e um outro que se destina aos puzzles (ilustração 11).



Ilustração 10 – Espaço de utilização para o adulto

Estes últimos armários são de livre acesso às crianças, porém, estas parecem recorrer a eles sobretudo por indicação do adulto. Por vezes, este utiliza-os como uma forma de acalmar uma ou outra criança que se encontre mais agitada, pedindo para que se realize então um puzzle na área das mesas. Não obstante, algumas crianças, principalmente as mais velhas, recorrem bastante aos puzzles (sobretudo os que possuem maior grau de dificuldade), existindo vários momentos de “competição” entre elas. As crianças estão autorizadas a levar os puzzles para as mesas, apesar de, por vezes, mostrarem vontade de os levar também para a manta, o que não é permitido.



Ilustração 11 – Armário dos puzzles

Num outro canto da sala, está outro móvel que dispõe de espaços de “arquivo” das crianças, em que estas guardam os seus trabalhos e um espaço para as caixas com jogos de construções e outros, como é o caso da caixa dos animais e dos legos (ilustração 12). Quando as crianças terminam um trabalho, mesmo que seja realizado por sua iniciativa, como é o caso dos desenhos, colocam-no numa espécie de gaveta, que possui a sua fotografia e nome. Por cima deste móvel, encontra-se um aquário com um peixe, que as crianças vão alimentando diariamente. Este peixe era por vezes utilizado pela educadora, sobretudo nos momentos em que as crianças mais novas chegavam à sala e, tendo alguma dificuldade em se separar da mãe, a educadora procurava distraí-las com o peixinho.



Ilustração 12 – Armário dos jogos de construções

A sala possui ainda três grupos de mesas que servem, maioritariamente, para a realização de atividades, não só dirigidas pela educadora, como por iniciativa das próprias crianças.

É de salientar que cerca de um mês depois de termos iniciado o estágio, a sala foi alterada pela educadora, ganhando uma nova configuração (ilustração 13). As principais alterações registaram-se na área da casinha e da manta. Esta última passou para perto da porta de entrada, o que foi de certa forma benéfico pois quando os pais chegavam para deixar as crianças, nem sempre viam a educadora na disposição anterior, e a agitação das crianças era maior. Com esta mudança, a educadora podia estar sempre atenta à porta, sendo que estava próxima, e quanto às crianças bastava-lhes observar a porta, de forma calma. Por outro lado, o espaço da casinha e da leitura, que anteriormente estavam lado a lado, foram “separados”. Este facto suscitou uma transformação na utilização desses mesmos espaços por parte das crianças, pois era habitual assistir-se à presença de crianças no cantinho da leitura em brincadeiras da casinha. Com esta disposição, já se puderam observar crianças no cantinho da leitura manuseando livros de forma organizada. Ou seja, esta nova organização das áreas foi positiva para o grupo, pois pareceu tornar a sala mais funcional e organizada, algo visível nas próprias atitudes e comportamentos das crianças.

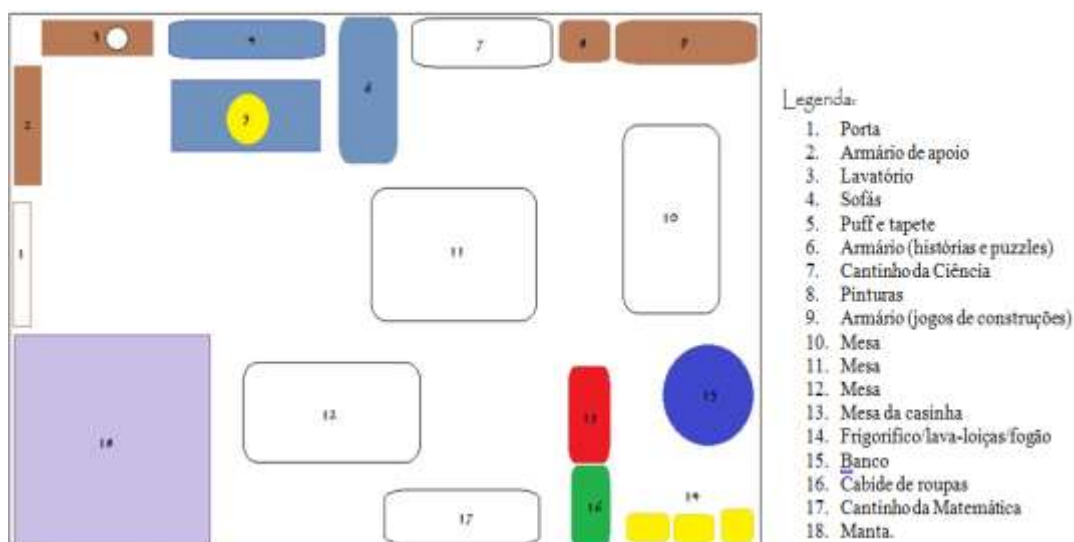


Ilustração 13 – Planta da sala atualmente

Para além das áreas da sala já descritas, existem ainda os espaços utilizados pelas crianças fora da sala. Todas as quartas feiras de manhã, as crianças realizam uma hora de psicomotricidade no salão polivalente (ilustração 14), que também é utilizado para dormitório (na parte da tarde). Este espaço tem uma boa iluminação conferida por quatro janelas, um espelho bastante grande e é amplo e adequado à sua função. Esta hora de psicomotricidade era dinamizada pelo adulto, não havendo margem para espaço de iniciativa da criança (a criança faz o que o adulto diz). Na nossa intervenção propusemos que algumas crianças (alternadamente, todas as semanas) concebessem e escolhessem o circuito a realizar. Elas próprias explicavam os exercícios aos colegas, sentindo-se seus “professores”. Estes momentos eram muito apreciados pelas crianças, que assumiam convictamente o espaço de escolha e de iniciativa que lhes era proporcionado. Estes eram as ocasiões do dia, e até da semana, em que as crianças tinham oportunidade de libertar mais energias motoras, através de amplas movimentações. Considero que seria positivo se este tipo de atividades motoras, fosse também realizado no espaço exterior disponível.



Ilustração 14 – Salão polivalente

O espaço exterior da instituição, ainda que pudesse ser um espaço de eleição para o brincar, poucas vezes era utilizado (também porque o nosso estágio decorreu num período de inverno). Existiam dois espaços ao ar livre, um deles era no centro da instituição (ilustração 15), no meio do edifício, e outro no exterior (ilustração 16 e 17), próximo da rua. O primeiro não era de todo utilizado pelas crianças, apesar de ser um espaço grande e com bastante potencial. Contudo, considerava-se que este espaço não estava preparado para receber crianças, dado o estado da relva e a presença de alguns materiais que poderiam ser considerados perigosos (como era o caso de um banco e de uma pia em más condições). Ainda assim, por altura do dia das bruxas realizámos algumas atividades de cariz motor neste espaço, em que todas as crianças da instituição puderam participar. Tivemos então oportunidade de verificar o mau estado do local, nesse dia em que ali realizámos alguns jogos, tendo várias crianças caído na relva que tinha bastante lama. Porém, utilizamos um canto do espaço para fazer uma pequena horta, com milho e trigo. Já no final do estágio, em dezembro, começaram a ser colocados no local algumas estruturas de exterior (castelo) que nos pareceram mais adequadas para contexto de creche do que para jardim-de-infância. Até à nossa saída não houve oportunidade de observar as crianças a utilizá-los, o que evidencia as poucas oportunidades para saídas ao exterior.



Ilustração 15 – Espaço exterior no centro da instituição

O outro espaço exterior já mencionado, próximo da rua, tinha também poucos recursos materiais, somente um escorrega com outras possíveis utilizações. Por vezes, ao final da manhã, quando o tempo meteorológico permitia, as crianças eram levadas pela educadora até aí. Aqui corriam bastante e pareciam muito felizes e livres. Não só utilizavam os recursos materiais presentes como usufruíam da amplitude do espaço e de recursos da natureza, como folhas caídas das árvores. Os adultos tinham sempre uma atitude supervisiva no sentido de evitar qualquer acidente (p. ex. se uma criança pegava num pau, este era imediatamente deitado fora e a criança era repreendida). Neste espaço as crianças exercitavam a sua motricidade grossa e fina e, dentro dos limites impostos pelos adultos que controlavam toda a sua ação, davam curso a diversas brincadeiras que realizavam umas com as outras.



Ilustração 16 – Espaço exterior



Ilustração 17 – Espaço exterior

3.3 *Análise das rotinas da sala*

Neste contexto, sendo o brincar a atividade mais espontânea da criança, na maior parte das vezes é um pouco deixado para segundo plano, sendo visto sobretudo como momento de descontração, depois de alguns trabalhos mais formais, tanto para a criança como para o adulto. Nos tempos livres, as crianças podem escolher a área que mais lhes agrada (exceto em algumas alturas do dia), não havendo restrição do número de crianças por cada área. Este facto, por vezes, torna o brincar um pouco desorganizado para o grupo, ocorrendo alguns atritos entre as crianças. A impossibilidade de escolher determinadas áreas em algumas alturas do dia acontece por vontade do educador, supostamente para não gerar demasiada confusão no espaço. As áreas mais seleccionadas pelo grupo para brincarem são a casinha e os jogos e legos, que têm lugar na área da manta.

À segunda-feira há uma “ponte” entre casa e jardim, pois trata-se do dia em que as crianças podem levar um brinquedo de casa e são livres de brincar com ele, nos momentos de brincar livre. Este fator às vezes leva a alguma confusão na sala, pelo facto de algumas crianças quererem brincar com o seu objeto e não o quererem emprestar a outras crianças que também querem brincar. Apesar disso, consideramos ser importante que a criança possa levar o seu brinquedo, presença de sua casa no jardim-de-infância, o segundo sítio onde passam mais tempo. Por outro lado, consideramos que seria interessante que, por vezes, esses materiais fossem explorados pelo adulto da sala, com o grupo. Desta forma poderia estar mais a par dos interesses das crianças e analisar determinados temas que poderiam advir dos recursos trazidos por elas. Para estas é importante a valorização das suas coisas, como é então o caso dos seus brinquedos. Quando uma criança traz um livro e há algum tempo livre, a

educadora utiliza o mesmo para ler a todo o grupo. O mesmo poderia ser realizado com outros recursos materiais.

Mais pormenorizadamente, um dia neste jardim-de-infância passa-se quase sempre, com a mesma rotina:

Horas	Atividade
9:00 – 10:00	Brincar livre no interior da sala, enquanto chegam todas as crianças.
10:00 – 11:15	Reunião na manta e trabalhos mais formais.
11:15 – 11:45	Brincar livre no interior da sala.
11:45 – 12:00	Reunião na manta, normalmente para assinar a tabela de presenças; se estiver bom tempo, as crianças poderão ir para o espaço exterior até à hora de almoço.
12:00 – 12:30	Almoço.
12:30 – 14:00	Brincar livre para as crianças mais velhas; as crianças mais novas dormem (até às 15 horas)
14:00 – 15:00	Realização de trabalhos de matemática e de escrita com as crianças mais velhas; brincar livre em alguns casos.
15:00 – 15:30	Brincar livre no interior da sala.
15:30 – 16:00	Reunião na manta antes de ir lanchar.

Todos os dias há pelo menos um trabalho proposto pelo adulto, conducente a um produto final que pode ser exposto nos placards dentro e fora da sala. Normalmente, são trabalhos ligados às datas especiais do calendário, sendo muito apreciados pelos pais das crianças, segundo a educadora. Depois de almoço, quando só as crianças mais velhas estão presentes na sala, estas realizam exercícios de matemática, escrita ou até de coordenação motora (grafismos), dependendo das suas dificuldades. Para além disto, as crianças têm oportunidade de brincar, tanto no interior como no exterior da sala, sendo este último, o espaço favorito para esse efeito. Nessas alturas têm oportunidade de escolher aquilo que querem fazer, com quem e como, dentro do possível, claro. Normalmente os adultos optam

por se manter um pouco à margem destas atividades, exceto nos momentos de alguma confusão. Os espaços de brincar são um pouco pequenos e em alguns casos, como vimos, um pouco desfalcados de materiais, atendendo às necessidades do grupo em questão. Por exemplo, a área da casinha mereceria um maior investimento. Pelo contrário, no caso dos puzzles, consideramos que talvez até haja em demasia. Já a área da biblioteca não é muito estimulante, alguns livros não estão nas melhores condições e a área nem sempre é sossegada. Como já foi referido atrás, uma das potencialidades do brincar para o adulto é o facto de poder conhecer melhor os interesses das crianças, prestando atenção a esta atividade sem grandes interferências. Deste modo, para além de entender melhor a individualidade de cada criança, poderá ter em conta o que viu para futuras intervenções. Contudo, nesta sala esta abordagem, por norma, não acontece. Os momentos de brincar da criança, acabam por se tratar de tempo livre para o adulto, que se mantém à margem da ação.

3.4 Criação de recursos potenciadores de brincar

A nossa intenção inicial era, através da introdução de algumas modificações nos espaços de brincar, elevar a qualidade do brincar das crianças. Em função da dinâmica existente e constrangimentos temporais, este plano foi alterado e decidimos focarmo-nos na observação do brincar e na avaliação das suas potencialidades na vida das crianças. Contudo, o nosso planeamento inicial não foi completamente deixado de lado. Assim sendo, ao analisar o brincar e as conversas das crianças, percebemos alguns interesses e preferências que procurámos amplificar através da introdução de alguns artefactos lúdicos sem aviso prévio. A principal intenção era perceber qual a reação das crianças aos objetos que iam sendo introduzidos e o que é que se poderia gerar a partir daí. É interessante referir que todos os materiais foram realizados a partir de material reciclado.

Este grupo de crianças mostrava um grande interesse por monstros e outros seres imaginários. Deste modo, decidimos construir e levar para a sala a cabeça de um monstro (ilustração 18). A reação de todos foi muito positiva e quiseram desde logo experimentar. A curiosidade em torno da vida daquele monstro foi aumentando e o grupo de crianças entendeu tratar-se de um ET que vinha de Mercúrio. Deram-lhe o nome de Alfie. A partir daí, sempre que colocavam a cabeça do Alfie na sua própria cabeça, incorporavam a personagem, deixando de ser a criança para passar a ser o Alfie. Algumas crianças mais pequenas mostravam algum receio em colocar a máscara, mas depois de se habituarem começou a ser

algo normal. Para além disso, a conotação que as crianças têm de um ET, imaginando ser algo assustador, foi notada, pois por vezes quando alguém tinha a cabeça colocada tentava assustar os outros colegas, o que realmente acontecia.

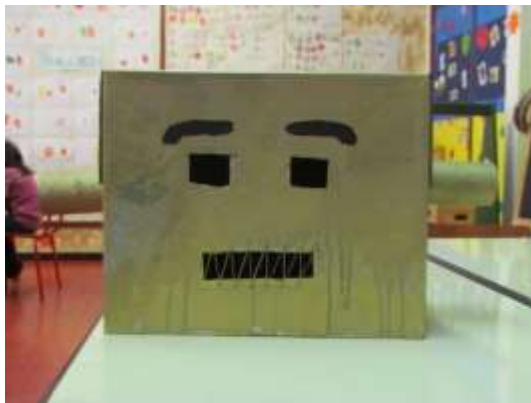


Ilustração 18 – Monstro Alfie

Por vezes, as crianças iam demonstrando o seu interesse por animais, tanto de estimação (que em alguns casos eles tinham em casa), como por animais de quinta, de maior porte. No seguimento disso surgiu então um porco (ilustração 19), com uma pequena cerca que seria a sua casa. Tal como os outros materiais foi colocada sem qualquer aviso prévio e quando as crianças começaram a chegar à sala de manhã, este já lá se encontrava. As primeiras crianças começaram desde logo a pegar no porco e a tratá-lo como se se tratasse de um animal de verdade, preocupando-se em dar-lhe de comer, em passeá-lo (sendo que em alguns momentos chegaram a arranjar algo semelhante a uma coleira) e até em dar-lhe mimos. Em reunião entre todas as crianças e com ajuda do adulto chegou-se ao nome do porco, que seria afinal uma porca e se iria chamar Sofia. Todas as crianças eram muito carinhosas com a porca Sofia e, se em alguma situação a porca não era devidamente tratada, logo a criança era chamada à atenção por outra. O interesse demonstrado por este elemento era tanto, que em conversa umas com as outras, chegaram à conclusão que deviam arranjar mais família para a porca. Perto do adulto, sugeriram então construir outros porcos, o que acabou por não acontecer devido à falta de tempo.



Ilustração 19 – Porca Sofia

Em determinada altura, foi construído um avião (ilustração 20) também com materiais recicláveis. Mais uma vez aquele objeto apareceu na casinha sem motivo aparente, perto da altura em que foi colocada a porca Sofia. Talvez por isso e devido à criatividade do grupo, este brinquedo só foi utilizado para o efeito que supostamente seria esperado, por pouco tempo. Quando apareceu a porca Sofia, eles tratavam-na como se fosse um bebé, logo o que mais se aproximou a um biberão era este objeto. O mais engraçado é que como este tinha asas, então imaginaram que seria um biberão voador, que iria atrás da porca Sofia sempre que esta sentisse fome. Foi bastante interessante ver a imaginação da criança a funcionar dando a um objeto, a utilização que não seria de esperar. Como futura educadora foi uma lição para mim, percebendo que a ideia pré-concebida do adulto, de nada vale perante a criatividade da criança.



Ilustração 20 - Avião

Por variadas vezes tivemos oportunidade de observar as crianças a brincar com um telefone fixo e um telemóvel que tinham na sala. Estas competiam pelo mesmo objeto, o que mostrava o grande entusiasmo por parte deles nos mesmos recursos. Assim sendo, achamos pertinente criar dois “telefones” (ilustração 21). Como aproveitamento de material reciclável, criei ainda dois binóculos (ilustração 21), conhecendo de antemão o espírito aventureiro de algumas crianças, principalmente de alguns meninos. No início do dia colocamos todos estes objetos numa mesa, que se localiza na área da casinha, com a curiosidade habitual pela reação das crianças. Como sempre o fator novidade foi essencial, pois a reação das crianças foi muito positiva. Logo que viram os materiais, pegaram neles e não mais os largaram. O que não quer dizer que tivessem percebido exatamente para o que serviam na sua forma inicial. Até que uma das crianças nos perguntou o que era aquilo, ao que foi respondido que poderia ser aquilo que ele quisesse, mas que lhe poderíamos ensinar uma utilidade (a de telefone). Quando exemplificamos com o menino, várias outras crianças quiseram experimentar. Tornou-se um êxito, chegando ao ponto de algumas crianças me pedirem para fazerem telefones ainda maiores. Quanto aos binóculos, as crianças perceberam desde logo a sua utilidade e, talvez por isso, o entusiasmo não foi tão grande.



Ilustração 21 – Binóculos e telefones

Era bastante notório a necessidade que o grupo tinha em expressar-se fisicamente, movimentando-se e interagindo com materiais que os reportassem para algo mais físico. Este tipo de brincar motor era mais relacionado com o espaço exterior da sala e por isso, dentro da sala, as coisas eram sempre mais calmas. Assim sendo, consideramos interessante levar até à sala de atividades um objeto que pudesse despertar a motricidade das crianças, como é o caso dos arcos (ilustração 22). Tal como nos outros casos, foram criados três arcos iguais, através de materiais recicláveis, que foram também inseridos na sala sem qualquer aviso prévio,

esperando que houvesse uma reação por parte das crianças. Quando algumas crianças repararam nos arcos, logo começaram a manipulá-los de variadas formas, organizando jogos em pequenos grupos. Por outro lado, deram alguns significados aos arcos bastante interessantes, como foi o caso de passarem a ser colares, coroas ou até volantes de automóveis. Foi o primeiro objeto a ser colocado na sala e notou-se que o interesse das crianças, não desapareceu até praticamente ao fim do estágio. Estes chegaram até a ser levados para o espaço exterior pelas crianças.



Ilustração 22 - Arcos

A construção destes recursos e consequente inserção dos mesmos dentro da sala de atividades, tem um balanço bastante positivo. Nenhum deles passou em claro às crianças, sendo que todos foram elemento potenciador de brincar. As primeiras reações das crianças foram de curiosidade, fazendo por vezes perguntas aos adultos do porquê daquilo estar na sala e se poderiam utilizar. Por várias vezes a criatividade das crianças foi estimulada, com os diferentes elementos. Posteriormente estes objetos começaram a ser presença habitual nas brincadeiras das crianças, tanto em grupo, como de forma individual. Os objetos que suscitaram maior atenção por parte das crianças foram o alfie, o porco e os arcos. Todos eles levavam a brincadeiras de grupo, mas principalmente os dois últimos referidos. O alfie foi inicialmente o mais estranho para as crianças pequenas que tinham algum receio, mas depois de ambientadas ao mesmo, era utilizado pela maior parte das crianças (principalmente as mais velhas). Criaram-lhe uma vida e davam-lhe bastante importância constantemente. O porco foi também muito famoso, podendo ser considerado o que teve mais êxito entre as crianças. Todas gostaram dele, sendo que se tornou uma espécie de animal de estimação da sala, que era alimentado, posto a dormir e até a passear. Os arcos eram o elemento mais potenciador de jogos organizados em grupo pelas próprias crianças, o que foi bastante interessante.

Contudo, agora numa fase posterior de todo este processo, sinto que a inserção de materiais poderia ter ocorrido de forma diferente. Talvez tivesse sido mais benéfico e

interessante para as crianças se fossem estas a construir diferentes elementos lúdicos, de acordo com os seus gostos e preferências, com o objetivo de brincar. Deste modo, bastava incluir na sala alguns recursos materiais que aguçassem a fantasia da criança, dando-lhe assim capacidade de imaginar e criar aquilo que fosse do seu agrado, tal como diz Borja Solé (1992), que afirma que neste caso a criança retira mais prazer na realização do brinquedo, do que na sua utilização. Apesar de todos estes elementos terem sido construídos de acordo com alguns interesses do grande grupo, predominou a visão do adulto na oferta do brinquedo e da atividade de brincar. O facto de inserir na sala os materiais já construídos pelo adulto, terá limitado a imaginação da criança e induzir uma atitude recetiva e não tanto empreendedora e criativa. Importa ver a criança como um ser capaz, com um grande poder de imaginação, que importa estimular. O papel do adulto, podendo passar pela oferta de materiais e atividades diversos, também deve assegurar espaço para que seja a criança a criar, progredir e desafiar-se a si próprio. De qualquer forma, penso que foi interessante inserir estes recursos na sala, pois a criatividade foi estimulada e o mais importante é que o brincar da criança foi também enriquecido.

3.5 *Observação e análise de situações de brincar*

Neste ponto pretende-se descrever e analisar alguns momentos de brincar espontâneo ocorrido na sala de atividades, tendo por base tópicos de análise, como os seguintes:

- A tipologia do brincar observado;
- As relações entre as crianças e com o adulto (brincar social ou individual);
- Os níveis de implicação apresentados pelos participantes;
- As áreas de conteúdo/desenvolvimento envolvidas;
- O papel do adulto no enriquecimento do brincar da criança e implicações para a prática pedagógica.

Para além da observação direta, optamos por fazer vídeo gravação dos momentos de atividade lúdica para que, nos momentos posteriores de análise, pudéssemos rever a situação sempre que necessário. Como explicado anteriormente, não existiam muitos momentos no dia para um brincar livre e espontâneo com tempo suficiente para que se verificassem evolução e complexificação do brincar. Verificámos que, frequentemente, os adultos terminam o brincar das crianças, sem qualquer problema, chamando-as para irem fazer outras coisas. Quando existiam estes momentos de brincar livre notava-se alguma agitação das crianças a escolher a

atividade que pretendiam realizar, havendo algumas que pretendiam fazer várias coisas ao mesmo tempo. Por vezes, pelo facto das crianças darem conta que estavam a ser observadas acanhavam-se e até vinham ter com o adulto. Assim sendo, as situações observadas e os vídeos captados acabaram por ser na sua maioria de curta duração.

3.5.1 Bombeiros

Intervenientes: J, R e M

Descrição:

- O J está ao telefone e recebe um telefonema a dizer que há um incêndio e grita à R “É um incêndio! Vamos, vamos.”
- Levantam-se os dois aflitos e arrumam algum material.
- Enquanto isto decorre, nota-se que está a existir uma brincadeira paralela no mesmo local, onde a M brinca sozinha pegando em algumas roupas.
- O J toca a uma campainha fictícia, talvez para alertar do incêndio.
- A M pára o que está a fazer e assiste à brincadeira do J e da R, parecendo mostrar vontade de se inserir na mesma (a M é uma criança tímida, recente na sala, ainda a adaptar-se e por norma não brinca com os colegas).
- O J dá a ideia de irem para o carro dos bombeiros, que é um banco comprido que se encontra no local.
- Desloca-se até lá, colocando-se no lugar do condutor, sendo depois seguido pela R e pela M, que se insere assim nesta brincadeira, ainda acanhada e sem grande comunicação.
- O J finge conduzir o carro no ar, recorrendo a uma pequena cadeira que se encontra em frente.
- No fim do “percurso” imita uma sirene, dizendo “Tinóni tinóni” e avisando as colegas que já chegaram.
- Fingem correr, apesar de se encontrarem parados no mesmo sítio.

- A R e o J apagam o suposto incêndio (que se encontra na parede) com mangueiras fictícias, enquanto a M fica atrás, de novo como observadora da brincadeira deles.
- O J e a R voltam a posicionar-se no seu carro, seguidos da M.
- A brincadeira é interrompida por um adulto, sendo dada por terminada.



Ilustração 23 – Crianças no “carro dos bombeiros”

Análise do brincar

Nesta situação podem ser observadas três crianças (com mais incidência em duas delas) envolvidas num brincar simbólico e sócio dramático que surge de forma espontânea, em que trazem o seu próprio mundo imaginário para o mundo real. Nesta atividade as crianças utilizam alguns objetos ou apenas o vazio, dando lugar à fantasia. Uma das crianças que referencio, como pode ser lido na descrição, encontra-se no mesmo local, mas a brincar separadamente. Contudo a partir de uma determinada altura, esta mostra-se atenta à brincadeira das outras duas crianças, inicialmente apenas observando, e quase no final, insere-se parcialmente no brincar das mesmas. Apesar desta situação que é analisada, ser relativamente curta, inicia-se e evolui com bastante naturalidade, sem qualquer tipo de pressão ou entrave. Começa a partir de um telefone que a criança pega, e a partir daí a mesma

criança enceta uma ação imaginária, em colaboração com a sua colega. É interessante referir que o único material utilizado é mesmo o telefone já referido, todo o resto da ação é passada com alusões a objetos imaginários, que não existem na sala (mangueiras, carro, volante). Assim sendo, tudo se passa à volta de uma situação real, que as crianças representam imaginariamente.

Percebemos que o brincar é uma atividade social, ou seja, que promove a socialização entre os seus intervenientes, através de alguns pontos que podemos observar nesta situação. No caso deste vídeo, há três crianças presentes, mas duas brincadeiras em paralelo, ou seja, duas brincam juntas e a outra encontra-se a brincar sozinha. Quase no final da situação, esta criança que brinca sozinha insere-se na brincadeira dos colegas, sem uma grande intervenção, apenas imitando alguns movimentos, ou seja, intervém somente no momento em que as outras duas crianças fingem estar no carro dos bombeiros. Entre as duas crianças que brincam juntas, há uma grande interação, porém parece que há uma criança que comanda a brincadeira e que a outra, acima de tudo, imita o que vai vendo. As duas estão a representar ser bombeiros, que são chamados para apagar um incêndio através de um telefonema, pegam no seu carro e posteriormente nas respetivas mangueiras. Durante esta brincadeira, as crianças falam muito pouco, apenas o fazem através de frases curtas para dar algumas ordens, tomando algumas decisões. As principais falas são por parte de uma das crianças, que parece ser a que comanda a ação, dando ordens como “É um incêndio! Vamos, vamos.” ou “Já chegamos”. Fora estes momentos, as crianças optam por recorrer mais à própria ação, do que à comunicação verbal entre si ou sozinhas. A principal comunicação existente, acaba por ser através dos papéis que desempenham na própria brincadeira. A criança que brinca sozinha no mesmo local permanece calada durante toda a situação, mesmo quando se insere parcialmente na brincadeira das outras duas crianças. Contudo, o seu brincar solitário não deixa de ter uma certa comunicação com o mundo que a envolve, através do papel que desempenham na sua ação.

É bastante notório que duas das crianças presentes estão bastante envolvidas e implicadas na atividade, através da vitalidade e alegria que demonstram na brincadeira. A sua atividade lúdica poderia ser avaliada num nível de implicação alto, exceto a criança que se encontra à margem da situação, que parece ser, sobretudo, espectadora. Contudo, o brincar apresentado é curto, o que pode causar frustração nas crianças envolvidas e prejudica a implicação das mesmas. Daí considerar-se que as condições em que ocorre este brincar não permitem uma evolução e complexificação da atividade, não acontecendo verdadeiramente

um brincar com níveis elevados de implicação. Percebemos que nesta brincadeira as crianças mobilizam competências sociais e pessoais e exploram a área de conhecimento do mundo. Segundo as metas de aprendizagem do pré-escolar, o desenvolvimento social e pessoal da criança é um processo em construção, que está estreitamente relacionado com o tipo e a qualidade de experiência de vida em grupo que é proporcionado no jardim-de-infância. Consegue-se entender que através desta atividade lúdica, as crianças conseguem obter bastante satisfação, tanto a nível social, através da convivência e cooperação que mostra com os seus pares, como a nível de conquistas pessoais. Este último proveito que refiro, ligo-o ao facto das crianças estarem a realizar uma atividade espontânea que partiu de si mesmas, sem qualquer interferência do adulto, sendo que este se encontrou sempre à margem da mesma, exceto quando a deu por terminada. Sente-se, além disso, que no evoluir da brincadeira, esta parece ser bastante compensatória, pois as crianças sentem estar a resolver um problema, mesmo que imaginário.

O adulto não teve qualquer tipo de interferência no brincar das crianças, mantendo-se sempre à margem do que ia acontecendo, não dando atenção à mesma. A sua única intervenção foi para terminar a brincadeira das crianças, de uma forma um pouco abrupta, o que prejudicou o bem-estar das crianças envolvidas. Era positivo se o adulto tivesse estado atento à situação, particularmente à criança que se mostrou sempre à margem do que ia acontecendo. Poderia ter tentado perceber as suas dificuldades ou áreas de interesse, para que pudesse envolvê-la mais naquela situação ou noutras. Para além disso, apesar das outras duas crianças se mostrarem bastante envolvidas na atividade, sem necessitar de qualquer intervenção direta, seria positivo se a atenção do adulto tivesse como consequência, o enriquecimento do espaço tendo esta situação como ponto de partida.

3.5.2 Arco divertido

Intervenientes: DN, J, A, LD, L, M

Descrição:

Os arcos presentes nesta atividade lúdica são um dos materiais que a estagiária levou para a sala, como já referido anteriormente.

- O DN encontra-se na zona da manta com um arco na mão e começa a atirá-lo para o chão mas tentando que ele fique longe (talvez esteja a ter como objetivo acertar numa almofada grande que existe no local).
- Pega de novo no arco e repete o mesmo gesto, dando um salto de contentamento e soltando um “Yes” pelo resultado.
- Aparece o J com mais dois arcos, que pega numa cadeira e exclama para o DN “Olha aqui esta cadeira”, pousando-a perto do local para onde o DN estava a atirar o arco anteriormente.
- O DN assiste a esta ação do J sentado perto do local da cadeira.
- O J diz que desta forma podem jogar um jogo de arcos muito divertido, pegando então nos três arcos e afastando-se da cadeira.
- O J define mais ou menos um sítio onde tem que estar para poder atirar os arcos, e arremessa um a um. No final pega nos três arcos que se encontram no chão e repete o exercício.
- O DN, que se encontra no mesmo sítio sentado a observar, tenta pegar nos arcos que vão caindo.
- A L, sem interferir na brincadeira, começa a andar por ali a observar o que vai acontecendo.
- O DN sai do local e o J continua a repetir a mesma atividade sozinho, apenas com a observação da M, que se senta no sítio em que estava o DN anteriormente, tentando apenas tocar nos arcos que estão no chão.
- O A vem a correr de outro local da sala e tenta tirar os arcos das mãos do J, pedindo-lhe para pegar, ao que o J responde que não e vai fugindo dele.
- Há uma intervenção do adulto, que tenta que o J empreste alguns dos arcos ao A.
- O J acaba por ceder, dando um arco ao A que começa a brincar com ele rodando-o no braço.
- O A, perto da cadeira, começa a atirar o arco para a mesma.
- O DN, que voltou ao local, observa a brincadeira e diz ao A “Falhaste!”, repetindo o mesmo ato.
- O J está ao lado com dois arcos a bater com um no outro, mas quando ouve o comentário do DN, diz ao A “Falhaste! Perdeste 10 pontos, porque estavas aqui (muito próximo da cadeira) e pimba (faz o movimento de atirar para a cadeira)...”
- O A começa a atirar o arco ao ar.

- O J repete a ação do A, mas atira o arco muito alto.
- O DN encontra-se ao lado dos outros dois intervenientes, a assistir a toda a brincadeira.
- O J pousa um arco e começa a atirar apenas um arco ao ar.
- O A vê a LD passar e incita-a a entrar na brincadeira, dizendo-lhe “Vamos fazer assim (faz o movimento de atirar o arco) e tu passas para mim, está bem?”. Começam a jogar juntos.
- O J continua a atirar o arco ao ar, mas começa a atirar para outras áreas da sala.



Ilustração 24 – Arremesso do arco

Análise do brincar

No vídeo analisado podem ser observadas, no total cinco crianças, sendo que nem todas estão envolvidas da mesma forma, algumas são apenas observadoras. Esta brincadeira surge com total espontaneidade por parte dos seus intervenientes. Trata-se de um brincar físico/motor, com a utilização de objetos e, em determinada altura, acabam por ser introduzidas algumas regras na brincadeira, tornando-a num jogo. Uma criança pega num arco e começa a explorá-lo, arremessando-o sem qualquer tipo de regra específica. Posteriormente, há uma outra criança que, com dois objetos iguais e adicionando ainda uma cadeira, organiza uma espécie de jogo, em que estipula algumas regras, como a distância da cadeira até à marca em que a pessoa pode atirar os arcos. Numa outra fase desta brincadeira,

com o aparecimento de outra criança, desistem do jogo com regras e começam apenas a atirar os arcos ao ar. No final, uma das crianças chama outra que não estava presente, para brincar com ela atirando o arco uma à outra.

Nesta situação, podemos assistir a algumas interações sociais, umas mais discretas do que outras, como é o caso de uma criança que observa atentamente esta situação e outra que inicia o brincar, mas que posteriormente opta por parar e observar. Por outro lado, há ocasiões em que as crianças brincam em paralelo no mesmo espaço e se imitam entre si, com objetos semelhantes. Há ainda uma outra situação, que pode ser compreendida como uma atividade social, que destaco por envolver uma espécie de disputa entre duas crianças por um objeto, acabando por necessitar da intervenção de um adulto na sua resolução. Ainda no âmbito da interação social, posso perceber que ao longo de toda a brincadeira não há uma grande comunicação verbal entre as crianças. Ou seja, estas não falam muito entre si, o principal instrumento de comunicação é a sua própria ação com os objetos. Todos os intervenientes iam decidindo aquilo que iam fazer, tomavam as próprias decisões da sua brincadeira, apesar da partilha entre eles não estar muito presente. Mas em alguns momentos da ação, podemos ainda assistir a uma certa comunicação verbal, como é o caso da disputa já referida, da explicitação das regras do jogo que ocorre por parte de uma criança (“Pões aqui a cadeira e joga-se um jogo muito divertido”; “Falhaste, perdeste dez pontos. Não podes estar tão perto da cadeira.”), na crítica que duas crianças fazem à execução da atividade de outra criança (“Falhaste!”), ou no convite de uma criança a outra, para entrar no jogo.

Ao longo da brincadeira pode-se assistir a diferentes níveis de implicação, altos e baixos. Por exemplo, há uma criança que durante todo o processo mostra que está bastante envolvido na atividade, com uma grande vitalidade, mostrando sempre novas opções na forma de brincar com os mesmos objetos. Por outro lado, há uma criança que inicia a brincadeira muito entusiasmada, mas com o decorrer da mesma e o envolvimento de outras crianças, esta perde um pouco o interesse, situando-se num nível de implicação baixo. No caso desta última criança, penso que se fossem disponibilizados mais materiais compatíveis com os interesses evidenciados, provavelmente esta estaria mais implicada na atividade, tal como acontece com os restantes intervenientes.

Em todos estes momentos, a atividade das crianças insere-se em áreas de conteúdo como a formação pessoal e social, através da convivência com os seus pares e a comunicação com os mesmos, e ainda a expressão e comunicação, mais especificamente na vertente de

expressão motora, trabalhando a motricidade fina e grossa, com a diversidade de movimentos que têm oportunidade de experimentar. Percebe-se perfeitamente o prazer que existe nestas crianças em trabalhar um aspeto mais físico, ou seja, terem a oportunidade de realizar movimentações mais amplas. Com aqueles objetos, os arcos, têm a hipótese de os arremessar, correr para os apanhar, saltar para os atirar ao ar, entre outros exercícios motores, todos limitados ao espaço da sala.

Considero que, nesta situação em particular, poderia ter havido maior estimulação do adulto, de modo a desafiar o brincar das crianças, não só com a disponibilização de materiais relativos a este tipo de atividades físicas, como com algumas novas ideias sobre como melhorar ou fazer evoluir a brincadeira com aqueles materiais. Apesar dos arcos serem o material mais relevante deste brincar, este poderia ter sido enriquecido com novos desafios, e por isso a importância da atenção do adulto no mesmo. Para além disso, a importância que estes materiais tiveram para as crianças foram um sinal concreto do valor que a expressão motora tem para este grupo de crianças, o que seria fundamental para futuros momentos. Talvez haja ainda necessidade de criar maiores oportunidades de trabalhar nos espaços exteriores, ou mesmo interiores, mas com maiores possibilidades de espaço, não limitando a liberdade, e mesmo a criatividade, das crianças.

3.5.3 Cabeleireiro

Intervenientes: AS, B, LD.

Descrição:

- A LD coloca uma toalha longa no pescoço da AS, que está por sua vez sentada numa cadeira de cabeça para trás.
- Seguidamente pega noutra toalha mais pequena, e passa-a pelo cabelo da AS, fazendo o movimento imaginário de quem o está a secar.
- Enquanto tudo isto acontece, a B está sentada perto a observar, levantando-se por uma vez para mexer em alguns objetos num banco próximo e chegar-se ao pé das outras duas crianças.
- A AS levanta-se e vai para o banco em que se encontrava a B.

- A LD fica sem a sua “cliente” no salão de beleza improvisado e assim, em conversa entre elas, a AS leva um boneco para o lugar que estava a ocupar anteriormente, para ser o próximo.
- Enquanto a LD prepara o boneco para ir ao cabeleireiro e arruma alguns materiais, a AS e a B vão apontando para uns cartazes sobre a alimentação que se encontram também naquele local e falando sobre os mesmos.
- A LD que se encontra com o boneco apercebe-se da conversa das colegas e faz um comentário acerca da mesma.
- A B começa a maquilhar a AS, com instrumentos que nada têm a ver com o efeito, passando uma faca de plástico na cara dela.
- As três prosseguem a conversa sobre os tais cartazes da alimentação, enquanto a B continua a maquilhar a AS, e a LD retira a toalha do colo do boneco e mexe na mesma.



Ilustração 25 – Salão de cabeleireiro

Análise do brincar

Nesta situação podem ser observadas três crianças a brincar na área da casinha, formando um salão de beleza improvisado. Esta brincadeira surge exclusivamente por vontade das crianças, sem qualquer intervenção do adulto. Podemos assistir a um brincar simbólico e sócio dramático, com inclusão de alguns objetos que representam imaginariamente objetos de um cabeleireiro. Todo o brincar anda à volta deste tema, sendo que as crianças representam determinados papéis dentro daquele mundo de fantasia. Inicialmente duas crianças estão envolvidas numa situação, enquanto outra apenas observa. Posteriormente, todas desempenham um determinado papel naquele brincar, mas começam a mostrar distrair-se com alguns fatores exteriores à situação, mais concretamente com cartazes expostos naquela área, sobre a alimentação. No fim, as crianças apesar de continuarem a evoluir a sua brincadeira, parecem bastante entretidas com o tema de conversa acerca dos alimentos que se encontram nos tais cartazes.

O brincar destas crianças possui um caráter social muito forte, pois os seus intervenientes mantêm ao longo do mesmo uma grande comunicação, a vários níveis. As crianças inicialmente combinam determinados papéis que vão representar, provavelmente pelas suas preferências pessoais. Esta dramatização mantém-se ao longo de todo o brincar. Há alguns momentos em que uma ou outra criança está parada, mas que permanece a observar as suas colegas e, por isso, a manter uma comunicação não-verbal com elas. De resto há sempre uma grande participação de todas as crianças na brincadeira, mesmo quando uma se distrai com um fator exterior, arrasta as outras para o mesmo, o que gera uma conversa sobre o tema em questão entre elas. Ao longo de toda a situação lúdica as crianças vão falando entre si, por vezes assumindo a sua representação de papéis, mas na maior parte das vezes, conversas que não estão relacionadas com a atividade. Contudo não existe qualquer tipo de comunicação entre os intervenientes da brincadeira e o adulto da sala.

Analisando a situação, concluo que a implicação das três crianças ao longo do brincar foi decrescendo. De forma geral, posso considerar que os intervenientes desta situação se situam num nível médio de implicação, pois apesar de envolverem certos objetivos e intenção naquilo que vão fazendo, facilmente interrompem o que estão a realizar quando algo de atrativo aparece, ou seja, um fator de distração.

Esta situação ofereceu à criança um leque diversificado de possibilidades de aprendizagem, principalmente na área de expressão e comunicação, mais especificamente na

expressão dramática e na área de formação pessoal e social, para além da exploração de temas relacionados com o conhecimento do mundo. Esta última área encontra-se em quase todo o tipo de atividade lúdica e não só, pois tem muito a ver com a convivência da criança com os seus pares e adultos, com a cooperação e partilha entre eles, algo que acontece constantemente. A expressão dramática é desenvolvida nesta situação em concreto, pois as crianças participam nesta prática de faz-de-conta, tendo cada uma o seu papel a desempenhar. Mais do que isso, fantasiam um espaço que têm na sua cabeça, complementando com a representação de objetos que não existem, mas os quais elas dão vida através de outros. Neste “salão de beleza”, as crianças conseguem obter muita satisfação, pois é uma atividade que gostam e que elas próprias quiseram criar.

Considero que o incentivo do adulto nesta situação seria valioso para aumentar o nível de implicação das crianças, na atividade. Não só com a possível melhoria do espaço e alargamento dos materiais presentes, ligados ao tema deste brincar, mas também com o seu apoio, tentando desafiar o brincar das crianças, com novas ideias ou sugestões, ou mesmo entrando na própria brincadeira. É importante que o adulto não limite a liberdade e a criatividade da criança, mas por outro lado, faz parte do seu papel dar às crianças, as melhores condições para manterem a sua implicação e bem-estar em níveis elevados. Para além disso, este brincar em concreto poderia ter evoluído melhor se não houvesse fatores perturbadores, que não pertencem exatamente aquele local. Era ainda importante enriquecer este espaço com mais materiais que fossem ao encontro das preferências destas crianças, como podia ser o caso de algumas escovas, pentes, ganchos, fitas coloridas, elásticos, entre outros.

3.5.4 Descobrir sozinho?

Intervenientes: D

Descrição:

- O D senta-se num pequeno espaço no chão, entre uma mesa e um móvel, acompanhado de um carrinho e de uma lupa com um fio comprido.
- Inicialmente mexe no carrinho, sem grande entusiasmo.
- Deixa o carro no seu colo, e inclina-se para a lupa que está presa à perna do móvel e desprende-a.

- Deita-se no chão, de barriga para baixo, a mexer no fio da lupa.
- Deitado na mesma posição, faz um esforço para conseguir alcançar o carro.
- Ainda deitado, vira-se de lado e arrasta-se com o carro e a lupa cerca de 90° para um dos lados.
- Senta-se e fica um momento a olhar para o local onde estava sentado, entre a mesa e o móvel.
- Observa e mexe na perna do móvel, onde anteriormente estava agarrado o fio da lupa.
- Nesta altura parece falar sozinho, abanando a cabeça para cima e para baixo.
- Pega na lupa, e enrola o fio da mesma à volta dos pés.
- Pega no carro e, ainda com a lupa na mão, arrasta-se para o mesmo local onde estava inicialmente, entre o móvel e a mesa.
- Mais uma vez fala sozinho, enquanto observa os objetos que tem consigo.
- Pega no fio da lupa e coloca-o à volta da perna da mesa.
- De seguida, agarra também o fio à volta da perna do móvel, fazendo uma espécie de barreira com o exterior.
- Sorri e coloca as mãos debaixo do fio.
- Continua a falar sozinho e a sorrir, enquanto vai mexendo no carro.
- Pega noutra lupa com um fio, idêntica à anterior, e amarra esse mesmo fio ao fio da outra lupa, já preso à mesa e ao móvel.
- Retira o que fez e prende a segunda lupa à perna do móvel, encostando as duas lupas, que estão pousadas no chão.
- Continua a falar sozinho e a sorrir, enquanto observa o que acabou de fazer.
- Desprende as duas lupas, tanto da mesa, como da perna do móvel.
- Deixa o carrinho que tem no colo e deita-se de barriga para baixo, enquanto mexe nas lupas.
- Coloca-se de joelhos e agarra as duas lupas contra o peito e o carrinho.
- Levanta-se e vai-se embora do local, dando por terminada a brincadeira.



Ilustração 26 – Criança a brincar sozinha

Análise do brincar

Nesta situação temos uma criança a brincar sozinha com dois objetos em especial, um carro e uma lupa (passando, posteriormente, a duas lupas). Durante toda a situação a criança mantém-se sozinha, sem qualquer intervenção de algum colega ou adulto. Trata-se, portanto, de um brincar espontâneo com objetos, em que a criança toma as suas próprias decisões sem interferências exteriores. Inicialmente a criança começa por se sentar no chão num canto apertado entre uma mesa e um móvel com os dois objetos referidos. Ao longo da situação vai mexendo nos objetos que tem consigo, sem realizar nenhuma atividade em concreto. Numa determinada altura, parece ter como objetivo montar uma espécie de barreira entre si e o resto da sala, o que consegue com os fios das lupas, presos às pernas da mesa e do móvel. Parece ser uma vitória para a criança, que indicia o seu contentamento através de expressões de contentamento.

Esta atividade mostra alguma procura de isolamento por parte da criança. É de referir que esta criança, não sendo muito sociável, gosta de se isolar um pouco para brincar. Em momentos de grupo, prefere estar calada e não comunicar com os outros. Fá-lo apenas em algumas ocasiões, em que o adulto não está por perto. Apesar de tudo isto, nesta situação a criança vai observando o resto da sala. Ao longo da maior parte do tempo em que a criança está a brincar, comunica consigo própria, falando bastante sozinha e sorrindo muito, quando

consegue atingir os seus objetivos. Apesar de se encontrar sozinha, a criança mostra-se bastante implicada naquilo que está a realizar. A criança está bastante concentrada na sua atividade e não se distrai com os estímulos exteriores que vão ocorrendo. O adulto não tem qualquer tipo de intervenção nesta situação, contudo está atento ao desenrolar desta atividade.

Neste brincar, entre outras coisas, podemos observar a destreza da criança ao nível da motricidade fina. Esta mesma atividade parece ter sido bastante mobilizadora a nível cognitivo, através da resolução de problemas que a criança foi superando, conseguindo atingir os seus objetivos. Sendo que a criança parece procurar uma espécie de esconderijo ou barreira com o resto da sala, acho que era interessante estarem disponíveis objetos que pudessem ter esse fim, como por exemplo algumas caixas grandes, redes, cordas, entre outros. Considero que esta atividade lúdica dispensava o acompanhamento próximo de um adulto, ou o estímulo do mesmo, pois a criança parece procurar exatamente o contrário, ou seja, um sítio sossegado em que possa estar isolado do resto do grupo. Simplesmente a disponibilização de alguns materiais que permitissem a construção de um esconderijo, podia ser benéfico.

Esta foi das situações de brincar mais interessantes que tivemos oportunidade de observar, pois lembra-nos que brincar não é obrigatoriamente uma atividade social. Com poucos objetos, muita imaginação, uma das crianças mais pequenas da sala, com três anos, pouco sociável, implica-se e manifesta-se bastante alegre nesta situação. A maior parte das vezes vemos as crianças a brincar numa das áreas, com outras crianças, ou pelo menos, rodeado de outros. Aqui a criança abstrai-se do que está em seu redor e utiliza um local muito pouco provável para brincar. Apesar do adulto não ter tido qualquer intervenção, esteve atento, dada a peculiaridade da situação, e acompanhou o seu desenrolar.

3.5.5 Karaté de faz de conta

Intervenientes: S, T, AS, LD, V, PN, B, VB, RR, DA

Descrição:

- O S, o VB, a B e o DA encontram-se encostados à parede, enquanto as restantes crianças estão em frente a estes. A LD e a AS encontram-se entre os dois grupos.
- O S dá algumas instruções às crianças que estão em frente a si, para que se baixem.

- De seguida, grita a seguinte ordem “Primeiro vão fazer macaco duas vezes. Partida!”.
- As crianças que estão em frente ao S começam a saltar até ele, começando em movimento de cócoras, saltando até cima e voltando à posição inicial. Voltam às posições iniciais e repetem o movimento.
- O DA e o VB parecem dar instruções ao S, que logo diz aos colegas para se despacharem, enquanto estes realizam o exercício.
- A primeira criança a acabar o exercício, o T, grita “Eu já acabei professor.”.
- O VB e o S discutem quem dará as ordens na próxima ronda, o T aproxima-se e diz que deve ser o VB.
- Neste momento há uma distração exterior, sendo que ouvem o adulto a falar alto e param para perceber o que se passa.
- O VB dá as instruções para que os seus colegas façam o mesmo exercício, mas desta vez “ao contrário”, ou seja de costas. Termina com “Partida!”.
- As crianças começam o exercício rapidamente.
- O S repreende um colega que está a realizar mal o exercício, e diz “Vais ter que voltar ao início.”.
- A atividade é interrompida por ordem de um adulto.



Ilustração 27 – Aula de karaté

Análise do brincar

Esta atividade que ocorre na área da manta, envolve seis das crianças mais velhas, de cinco anos, e quatro crianças, ainda com quatro anos. Trata-se de um brincar motor sem objetos, que envolve várias regras, que são ditadas pelas crianças envolvidas, sem qualquer interferência dos adultos. É de notar que algumas das crianças da sala, que se encontram nesta situação, praticam karaté na instituição, e propuseram ensinar aos seus colegas algumas das coisas que aprendem nessas aulas. Por este facto, ocorrem alguns pormenores que evidenciam isso mesmo, como seja o caso das crianças que realizam os exercícios tratarem os colegas que dão as ordens por “Professor”, ou o caso da repreensão que uma criança dá a outra por realizar mal o exercício. Ao longo da brincadeira compreende-se que há alguns líderes, que dão instruções de exercícios físicos com algumas regras, e outros que cumprem as suas ordens.

Através da quantidade de crianças envolvidas nesta situação de brincar consegue-se perceber o quão social pode ser este tipo de situações, através da convivência e cooperação entre os seus intervenientes. Aqui podemos observar que a maior parte das crianças se integram ativamente na atividade, apesar de duas crianças se manterem por perto mas apenas a observar. Existe bastante interação entre as crianças, sendo que através das suas atitudes podemos perceber os seus papéis dentro desta situação em concreto. A única situação, que se

pode aproximar de um desentendimento, trata-se da chamada de atenção de uma criança a outra relativamente ao exercício que estão a realizar, e este é resolvido pelas próprias. Durante todo o tempo que esta atividade ocorre, há comunicação entre as crianças, principalmente de tomada de decisões de algumas, que transmitem a mensagem aos restantes colegas. Infelizmente, o término deste brincar acontece com a ordem do adulto da sala.

Esta situação transpõe a intensidade com que as crianças entraram nesta brincadeira. Foram sempre demonstrando bastante vitalidade enquanto ocorria o brincar e pareciam muito empenhados na sua execução. Contudo, ao existir um elemento distrativo no meio envolvente, as crianças param o que estão a fazer e permanecem caladas, a tentar perceber o que se passa. Tudo isto faz com que a implicação dos intervenientes desta ação se encontre num nível entre o médio e o alto, pois apesar de a ação ser significativa e ter momentos de bastante intensidade, a criança interrompe-a quando um estímulo exterior surge. O facto da brincadeira ter sido terminada pelo adulto, também gera alguma frustração nas crianças.

Mais uma vez, percebe-se a importância de as crianças terem mais espaço para poderem realizar este tipo de atividades motoras e de interação social. Considero que seria positivo se houvesse liberdade para as crianças poderem utilizar o espaço destinado para as atividades de psicomotricidade e os materiais que lá se encontram, consoante as suas vontades e necessidades, tal como o espaço exterior (podendo este ser enriquecido com diversos materiais soltos).

3.5.6 Dos arcos aos carros

Intervenientes: J, R, A, MG.

Descrição:

- O J encontra-se ajoelhado na manta com um arco ao pescoço, o A e a R estão a saltitar pela sala a atirar os seus arcos ao ar.
- A R atira-o ao chão, fazendo-o rolar.
- Os três continuam a correr devagar, atirando os arcos ao ar. De vez em quando vão parando para olhar em redor.

- O A, ao atirar o arco, cai em cima de um livro de um colega e por isso pára para pedir desculpa, ao que o colega responde “Não faz mal. Ele não se estraga.”.
- O A continua a brincadeira. A, R e o J estão ajoelhados perto de uma mesa com os arcos na mão.
- O A atira o arco à parede.
- O J e a R sentam-se debaixo de uma mesa, que está encostada à parede com os arcos na mão. A MG junta-se a eles.
- O A coloca o arco ao nível do peito e começa a rodá-lo, como se estivesse a guiar, fazendo os ruídos de um carro.
- A R imita-o, mas ele não gosta, baixa-lhe o arco e diz-lhe “Sou eu que estou a conduzir.”.
- A R respeita a sua vontade e pousa o arco no colo. O J continua a guiar, até que diz “Já está, já chegamos. Agora podemos sair do carro.” E saem todos debaixo da mesa.



Ilustração 28 – Crianças a conduzir um “carro”

Análise do brincar

Esta brincadeira ocorreu um pouco por toda a sala envolvendo três crianças e uma outra que apareceu quase no final. Esta atividade começou por ser apenas um brincar motor com objetos mas, quase no seu final, acabou por ser também um brincar sócio simbólico. Inicialmente, as crianças estavam apenas a brincar cada uma com o seu arco, atirando-o ao ar, à parede e ao chão. No final, uma das crianças dirige-se para debaixo de uma mesa, que se encontra encostada à parede e finge que é motorista, girando o arco de um lado para o outro e fazendo os ruídos “Brrrum, brrrum”, evidenciando um brincar simbólico, pois as crianças fingem que um objeto tem um significado diferente do seu significado usual na realidade.

A atividade lúdica em análise não apresentando um grande cariz social, não deixa de o integrar. Há um momento interessante em que uma criança cai em cima de um livro de um colega, que se encontra no seu caminho, o que o leva a parar o que está a fazer para pedir desculpa de forma carinhosa. Quase no fim desta situação ocorre então uma maior comunicação entre duas crianças envolvidas, sendo que uma imita a outra e, acabam por cooperar numa representação de papéis. Durante quase toda a brincadeira as crianças não comunicam verbalmente entre si, simplesmente decidem e fazem aquilo que querem fazer. Não há qualquer tipo de intervenção, direta ou indireta, por parte do adulto da sala.

Refletindo sobre a observação feita, posso concluir que as crianças estão bastante implicadas naquilo que vão fazendo, apresentando muito empenho e vitalidade. Considero que estejam num nível alto de implicação, pois a criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, sendo que se sente desafiada com o que vai fazendo e a sua imaginação é estimulada.

Ao longo de todo este processo há aprendizagens a serem trabalhadas pelas crianças, como é o caso da área da formação pessoal e social e das expressões e comunicação, mais especificamente a expressão motora, trabalhando tanto a motricidade fina como grossa. Sente-se perfeitamente a satisfação das crianças ao realizarem esta atividade, pela liberdade de movimentos, por poderem estar um pouco soltas dentro da sala, por conseguirem ter autonomia suficiente para tomar decisões e escolherem aquilo que querem para si. Para além disso, o brincar simbólico traz sempre às crianças aquele gosto de serem outra pessoa, de estarem noutra sítio sem saírem das portas da sala, e é algo que as deixa fantasiar e sentir prazer nisso. Os materiais presentes na atividade são novos na sala, mas ainda considero que seria importante para além dos mesmos, que houvesse um incentivo por parte do adulto, de

modo a questionar e desafiar o brincar das crianças, mostrando novas possibilidades de realizarem atividades com aqueles objetos. Para além disso, poderia ter havido um maior incentivo por parte do adulto, como já referi, com o objetivo de manter e aumentar a implicação de todos os intervenientes. Por outro lado, considero importante que haja esta distância confortável entre as crianças e o adulto, pois é uma forma destas se sentirem à vontade para ser espontâneas e estimularem a sua imaginação, abrindo oportunidades para realizar coisas novas.

3.5.7 Jogo do arco

Intervenientes: DA, V, S.

Descrição:

- As três crianças brincam na manta com um arco, trazido de casa, por uma menina que não está presente.
- O S coloca uma cadeira na manta e coloca-se um pouco longe dela, com os seus colegas. Atira o arco para lhe tentar acertar.
- Como não acerta na cadeira, o DA aconselha-o “Manda com mais força.”.
- Continua sem acertar e o V coloca-se à frente da cadeira sugerindo “Olha podemos jogar um jogo assim. Tu pões o arco aqui, ficas cá dentro e depois saltas para aqui (fora do arco)”, ao que o S diz que não.
- É a vez do DA se colocar à frente da cadeira e sugerir algo diferente. Ele explica que teriam que se colocar perto da cadeira, ele atirava o arco e se acertasse na cadeira ganhava, se acertasse numa pessoa, essa pessoa saía de jogo.
- O S aceita a ideia do jogo do DA e atira o arco. Acerta na cadeira e por isso comemora porque ganhou.
- O V alerta “Mas não pode ser assim, porque ele ainda pode aleijar alguém.”.
- O S concorda com o colega e diz que não vão continuar com aquele jogo, que vão jogar outro e tenta pensar em algo.

- O V adianta-se e diz que já sabe, retirando a cadeira da manta.
- O DA começa a saltar para dentro do arco e tem a ideia de um novo jogo. Começa a explicar que podem começar por saltar para dentro do arco de perto, depois de mais longe e depois ainda de mais longe.
- O V começa a jogar, depois o DA e por último, o S.
- Continuam a repetir esta ordem.
- Até que o S pega no arco e diz aos colegas que o pai lhe ensinou um jogo novo, que ele vai partilhar. Ele explica com o auxílio de movimentos. Coloca o arco no chão, põe os pés lá dentro, sobe o arco até à cintura, coloca o arco encostado às costas com os braços por dentro dele. Depois tem que correr a apanhar os amigos.
- O V não gosta da ideia, tentam pensar noutra ideia, mas acabam por dar o jogo por encerrado.



Ilustração 29 – Jogo do arco

Análise do brincar

Esta situação de brincar envolve três crianças, duas das mais velhas com cinco anos, e uma com ainda quatro. Trata-se de um brincar físico e com regras, acompanhado de um objeto em particular (arco), sendo que este pertence a outra criança que não se encontra envolvida. É de notar que à segunda-feira as crianças podem levar um brinquedo de casa para a instituição, e foi este o caso. Ao longo de toda a brincadeira, as crianças tentam ter ideias sobre como realizar alguns jogos diferentes, desenvolvendo o seu próprio brincar e desafiando-se a elas próprias. É interessante perceber que elas tentam sempre dificultar mais o tipo de jogo que vão realizando, para se porem à prova, testando as suas dificuldades. Quando atingem um objetivo, congratulam-se a eles próprios, com manifestações de vitória.

Nesta atividade lúdica verifica-se uma significativa interação social. Nota-se que estão a ser cooperantes, todas com o objetivo de criar novos jogos e novos desafios para se divertirem. Quando um está a jogar, observam-se entre si, tecendo por vezes alguns comentários. Há algumas disputas, no aspeto de todos quererem dar uma ideia de um novo jogo, para se tentarem superar. Na maior parte das vezes conseguem chegar a um entendimento facilmente. É bastante interessante perceber a motivação das três crianças em conseguirem entender-se nas regras que eles próprios definem para os jogos que realizam. Quando estão a jogar, respeitam-se entre si, tanto na derrota como na vitória, respeitando sempre o dar a vez ao próximo. O adulto não interfere nesta situação.

Durante a atividade verifica-se um nível alto de implicação, sendo que se nota que todas as crianças estão motivadas e concentradas na atividade, não se distraindo com fatores exteriores. Esforçam-se bastante, depositando grande energia e mostrando criatividade, na criação de novos jogos e regras. Atendendo ao observado, penso que seria importante a disponibilização de locais com melhores condições para a prática de exercícios motores. Apesar de ser possível realiza-lo na sala, calculo que fosse mais estimulante que as crianças tivessem mais espaço para estarem à vontade e não haver perigo para terceiros.

3.5.8 Os novos amiguinhos, porca Sofia e monstro Alfie

Intervenientes: S, VB, V, LD, J, I, R.

Descrição:

- Quatro crianças estão ajoelhadas ao pé do local onde mora o porco. O S está com ele no colo e o VB com um avião (feito com material reciclado, na realidade é uma garrafa pintada).
- O J está ligeiramente ao lado, tendo na cabeça o Alfie. A I e a R observam.
- O S alerta o J que está a estragar o Alfie.
- A I diz ao adulto que quer ser ela a colocar o Alfie na cabeça, para poder esta disputa ser resolvida.
- O V levanta-se e dirige-se para perto do J.
- O S leva o porco a dar um beijo ao V. A LD permanece a observar.
- O V responde a este gesto com um comentário “Sabes como eles dão beijocas? Lambem.”
- O V aproxima-se, chamando a atenção do S, fazendo-lhe queixa do J estar a estragar o Alfie.
- O J tenta defender-se e diz que não teve culpa, de um buraco que já existia.
- O VB pega no avião e dirige-se ao adulto dizendo “Olha o biberão dele é super mega fixe.”, ao que lhe respondem que até tem asas. O VB argumenta que quando o porco tiver sede, o biberão vai atrás dele e dá-lhe o leite.
- Enquanto isto o S continua agarrado ao porco e diz “Temos que arranjar um namorado para ela.”, o VB questiona pergunta porquê e o S responde “Porque ela quer um namorado, para eles darem beijinhos.”.
- O VB pensa e diz “Espera aí. Mas se ele é pequenino, temos que arranjar uma mãe e um pai.”
- O V aproxima-se e diz que os porcos não têm namorados.

- Começam a discutir se aquele porco será a mãe ou a filha. Acabam por chegar ao consenso que é a mãe.

Nota: Durante toda a conversa as crianças fazem questão de se dirigir também ao adulto que está presente.



Ilustração 30 – Crianças a cuidar da porca Sofia

Análise do brincar

Nesta atividade lúdica presenciamos um brincar com objetos (criados com material reciclado, para serem colocados na sala), que por vezes, passa por ser um pouco um brincar sócio dramático, pois as crianças veem o porco como real, tratando dele como tal. Os intervenientes têm conversas entre si como se o porco tivesse realmente vida, e cuidam dele dando-lhe a devida atenção. Esta situação surge com a colocação deste novo objeto na sala, com uma espécie de cerca em cartão, que é a casa do porco. Desde logo as crianças preocuparam-se em colocar na suposta casa do novo habitante da sala, comida e trataram dele relativamente às suas necessidades básicas, dormir, comer, etc. Tinha sido também colocado na sala um avião feito com uma garrafa de plástico mas a utilidade do mesmo foi alterado pelas crianças, que o usaram como biberão voador para o porco, o que foi bastante engraçado. Toda a atividade lúdica anda à volta dos cuidados que as crianças têm para com o porco, dando-lhe carinho, biberão e pensando em arranjar uma companhia para o animal. Ao longo

de toda a ação as crianças fazem questão de mostrar as suas intenções ao adulto presente, para que este os possa ajudar. Em paralelo acontece um outro brincar com o Alfie, o monstro introduzido na sala, que faz com que as crianças que estão com o porco se distraiam um pouco do que estão a fazer, principalmente para alertar um colega para não estragar aquele material. Seguindo as ideias das crianças, calculo que fosse interessante construir o resto da família do porco em conjunto com as crianças que gostassem de o realizar. Penso que seria positivo as crianças entrarem não só na brincadeira, como na construção destes objetos lúdicos, percebendo também a importância do material reciclável, que todos temos em casa.

Devido ao que fui descrevendo até então, é fácil perceber que esta atividade tem um teor bastante social, pois as crianças falam e interagem bastante entre si. Por parte de algumas crianças que se encontram um pouco à margem, está presente a observação dos seus colegas. Há uma situação de brincar em paralelo, que não deixa de ser um fator de distração. Verifica-se uma situação de disputa, que acaba por envolver o adulto. As crianças fantasiam e utilizam a sua criatividade para dar vida ao porco que é apenas um objeto. Ao longo de toda a brincadeira as crianças envolvidas, conversam entre si sobre a vida do porco, sobre aquilo que lhe podem fazer, entre outros assuntos, tocando conteúdos das áreas de conhecimento do mundo. As crianças mostram-se interessadas em discutir com o adulto alguns pontos sobre a vida do porco e este, por sua vez, vai tentando estimular as crianças, conversando com elas.

Refletindo sobre a implicação destas crianças, posso concluir que se encontra num nível médio, pois não se nota grande intensidade ou energia na ação, por parte das mesmas, distraíndo-se facilmente com outro estímulo atraente. Considero que este nível não muito alto de implicação, poderia ter sido melhorado se não existisse alguma confusão por perto. Por outro lado, penso que as crianças ficariam mais implicadas se houvesse mais materiais semelhantes, como era a ideia deles de terem a família inteira do porco. Isso seria, com certeza, um fator que os iria cativar um pouco mais e poderia envolver mais crianças na mesma brincadeira.

Esta atividade lúdica ajuda as crianças a desenvolver determinadas aprendizagens, envolvidas na área de formação pessoal e social. Isto acontece pois as crianças estão a crescer e a desenvolver-se como indivíduos e futuros cidadãos ativos, e por outro lado, estão a aprender a lidar com outras pessoas e a viver em sociedade. Estas oportunidades de interagir e cooperar com outras crianças são essenciais, nesta etapa da vida das mesmas.

Nota-se que todas as crianças envolvidas nesta situação, não só aquelas em que me concentrei mais, estão bastante satisfeitas com a inclusão de novos elementos na sala, como é o caso do porco e do alfie. Assim sendo, há uma grande curiosidade da parte de todos em mexer nestes objetos lúdicos e em interagir com eles, dando-lhes vida e integrando-os nas suas brincadeiras. Penso que a continuação deste tipo de situações, ou seja, a integração de novos objetos na sala, só seria benéfico para o grupo.

3.5.9 Cabeleireiro e companhia

Intervenientes: J, R, A, I, L

Descrição:

- Existem três brincadeiras paralelas neste espaço: A R encontra-se vestida com algumas roupas presentes no local e com um bebé, o A está sentado no chão a mexer numa cadeira e em alguns objetos que se encontram no chão, e a R e o J estão sentados em cadeiras, virados um para o outro, representando um salão de beleza.
- A L coloca uma toalha no pescoço da R, mas o J manda-a embora e ela vai (mantendo-se pouco tempo no local só a observar). A I encontra-se sentada num banco ao lado com um bebé no colo, enquanto observa esta situação.
- O J aproxima-se da R e começa a penteá-la. A I levanta-se do sítio onde estava e fica a observar o espaço à volta, não largando o bebé.
- O J utiliza uma faca de plástico para representar uma escova e a perna de uma cadeira (que possui um buraco de um dos lados) como recipiente de alguma coisa.
- O J coloca a “escova” dentro do “recipiente” e abana. Posteriormente finge deitar algo no olho da R, encostando a perna da cadeira (“recipiente”).
- O J continua a abanar o “recipiente” com a “escova” lá dentro. Em redor tudo se mantém, o A mexe numa cadeira ao contrário e a I brinca com o bebé.
- O J tenta tirar uma perna da cadeira que o A tem consigo, causando um pequeno conflito, pois este não lho quer dar.

- O A consegue ficar com a perna da cadeira e afasta-se do J. Este pega num bule que se encontra em cima da mesa atrás dele, encostando-o à perna da cadeira que tem na mão.
- A I embala o seu bebé, perto do peito. O J pousa o bule e continua a abanar o “recipiente” com a tal “escova”.
- A I pousa o bebé num banco e vai mexer numa cadeira que está no chão, virada ao contrário.
- O J começa a olhar para dentro do seu “recipiente”. Coloca a faca de plástico dentro da perna da cadeira e abana. A faca salta para fora e, tanto o J como a R, começam a rir com esse acontecimento.
- A I ao lado indiferente a tudo isto, embrulha o bebé num cobertor.
- O J apanha a faca e volta a executar o mesmo movimento. Coloca-a dentro da perna da cadeira, abana, a faca salta e eles riem imenso.
- Esta ação repete-se várias vezes, tendo sempre a mesma reação por parte das crianças.



Ilustração 31 – Salão de cabeleireiro diferente

Análise do brincar

Pudemos observar aqui três atividades diferentes, que envolveram no total cinco crianças, sendo que uma delas teve um papel muito curto. No seu global trata-se de um brincar sócio dramático com utilização de alguns objetos, apesar de num dos casos se tratar, sobretudo, de um brincar apenas com objetos. É de referir que nenhuma destas situações tem a interferência de um adulto. Esta situação ocorre na área da casinha, que é um espaço relativamente pequeno e, como paralelamente existem várias brincadeiras, estas por vezes cruzam-se. A brincadeira mais central envolve duas crianças que brincam juntas, representando, cada uma, um papel num salão de beleza. Utilizam objetos que se encontram na casinha, como facas de plástico e as pernas de uma cadeira, dando-lhes significados que não são os usuais. Em paralelo estão duas crianças que brincam sozinhas, uma com um bebé e caracterizada com algumas roupas, provavelmente a representar o papel de uma mãe, a outra criança a brincar no chão mexendo em alguns objetos. Este último chega a travar uma pequena disputa por um objeto, com a criança que brinca acompanhada e esta é resolvida por eles, sem qualquer interferência exterior. Quase no final desta atividade lúdica as duas crianças que brincam aos cabeleireiros, por acidente descobrem uma pequena diversão, que os faz repetir a ação várias vezes. É algo muito simples, ou seja, ao introduzir um objeto dentro da perna da cadeira e ao abanarem para cima e para baixo, esse objeto salta cá para fora. O certo é que as crianças ficam bastante divertidas com este pormenor.

Esta atividade lúdica mostra como pode ser versátil a atividade social das crianças numa situação deste género. Conseguimos perceber que há uma criança que passa toda a situação calada e isolada do resto dos intervenientes, a brincar sozinha e, que por vezes, fica quieta a observar o resto do espaço. Uma outra criança fala pouco, apenas numa situação de disputa com um colega, e no restante tempo fica no seu canto a mexer em alguns objetos. Por outro lado, temos duas crianças que brincam juntas, dramatizando determinados papéis, que conversam uma com a outra, cooperando durante todo o brincar. Em nenhuma ocasião existe interferência do adulto.

No brincar destas duas crianças, nota-se que a sua atividade é bastante prazerosa. Posso avaliar que o nível de implicação dessas duas crianças se posiciona num nível alto, pois a atividade é significativa para as crianças e quase não tem interrupções. As outras duas crianças apresentam níveis mais baixos, possivelmente o nível médio, pois cada uma, à sua maneira, não mostra grande energia e empenho naquilo que vai fazendo.

As áreas de formação pessoal e social e a área de expressão e comunicação, mais especificamente a área da expressão dramática, estão bastante presentes nestas situações. Três das crianças presentes nesta situação encontram-se a dramatizar de forma não formal, pois representam papéis que imaginam e reproduzem alguns objetos que não existem, dando-lhes diferentes significados. É notória a satisfação das duas crianças evidenciadas neste brincar, através de expressões faciais e da sua comunicação dentro da ação. Mesmo as outras duas, apesar de sozinhas, parecem satisfeitas nas atividades que vão realizando. Este prazer passa por ser principalmente a nível cognitivo, social e até a nível das suas expectativas e conquistas pessoais.

Para que esta atividade lúdica tivesse hipóteses de melhorar, considero que seria positivo que o espaço fosse maior e que existisse maior diversidade de materiais, alguns que pudessem ir ao encontro dos gostos das crianças. Considero que não seria necessária a interferência de algum adulto para desafiar ainda mais o brincar destas crianças, mas seria importante que este se mantivesse mais atento a este tipo de situações, de modo a perceber os interesses das crianças e a providenciar, conseqüentemente, um ambiente (organização dos espaços, materiais, tempo, rotinas) que satisfaça esses interesses e necessidades do grupo.

3.5.10 A família de faz de conta

Intervenientes: J, MG

Descrição:

- O J anda pela casinha a procurar alguns objetos, e encontra um secador, com o qual permanece. A MG anda atrás dele e tem um bebé dentro da camisola, a fingir que está grávida.
- A MG diz-lhe “Olha o meu bebé!” e aponta para a barriga.
- O J toca na barriga da MG, ao que ela responde “Espera, que já te mostro.”
- O J vai mexer no baú e retira uma manta, enquanto a MG vai para outro sítio e retira o bebé de dentro da camisola.
- A MG aproxima-se do J com o bebé na mão, batendo-lhe nas costas.
- O J tapa uma parte do banco com a manta e fica a observar a MG.
- A MG leva o bebé ao pote para fingir que vai fazer xixi. O J acompanha-a.

- O J afasta-se, mas a MG vai ter com ele, mostra-lhe o bebé, no qual o J faz uma festa na cabeça.
- Combinam que o J será o pai do bebé e que a MG é a irmã, por isso ela coloca-se de joelhos e dá o bebé ao J.
- A “bebé” MG diz ao “pai” J que quer fazer xixi, ao que ele lhe indica o pote.
- A MG senta-se no pote fingindo que faz xixi e o J afasta-se, pousando o bebé.
- Quando a MG acaba, o J pega no pote e faz o movimento de o despejar.
- A brincadeira termina, pois a MG sai do local.



Ilustração 32 – A família

Análise do brincar

Esta brincadeira ocorre no espaço da casinha e surge entre duas crianças que, inicialmente, não estão a brincar juntas, mas que, posteriormente, por um pouco de insistência de uma delas, começam a interagir. Mais uma vez trata-se de um brincar sócio dramático, com a utilização de alguns objetos. No princípio desta atividade as crianças brincam sozinhas, uma delas fingindo que está grávida (talvez por influência de ter tido um irmão há pouco tempo) e outra simplesmente mexendo em alguns objetos que se encontram na casinha. A menina fala com o colega sobre a sua suposta gravidez e o assunto atrai a

conversa da outra criança, que começa a interagir com ela e a entrar na brincadeira. A situação evolui com o nascer do bebé, momento em que a criança, talvez por algum conhecimento que tenha trazido de casa, a coloca de cabeça para baixo, batendo-lhe nas costas, semelhante ao que se faz na realidade. Depois de alguns momentos à volta do bebé, a menina decide sugerir ao colega que ele represente o pai, sendo ela uma bebé que vai ser irmã do bebé, que é o boneco. Assim sendo, começa a comportar-se como tal com o seu pai, que trata cuidadosamente dela. Nesta ação não existe intervenção do adulto da sala. Podemos observar uma primeira fase de isolamento das duas crianças, sendo que uma observa atentamente a outra. A partir de uma determinada altura, começa a haver cooperação entre as duas crianças, que começam a interagir e a representar determinados papéis. Porque as crianças se distraem com alguma facilidade, esta atividade lúdica não transparece grande empenho e dedicação por parte das crianças envolvidas. Numa determinada altura, uma das crianças presentes chega a desistir da brincadeira, talvez por não estar suficientemente satisfeita com a mesma. Posso concluir que, estas crianças apresentam um nível de implicação entre baixo e médio.

Apesar de tudo isto, nota-se que as crianças enquanto estão a realizar a atividade a que se propõem, estão satisfeitas, tanto a nível cognitivo como social, mobilizando muitos dos seus conhecimentos. O facto de pensarem como querem executar a atividade e de decidirem isso de forma autónoma é bastante prazeroso para elas. A atividade situa-se plenamente no âmbito da formação pessoal e social, da expressão e comunicação, mais propriamente da expressão dramática. É importante referir que as crianças utilizam estes momentos de brincar sócio dramático para representarem papéis que veem na realidade e, muitas vezes, têm a ver com interesses muito particulares. Esta criança que representa o papel de uma mulher grávida, teve um irmão há pouco tempo, parecendo haver aqui uma necessidade de exploração deste assunto. Identificada esta temática, poderia fazer sentido que o educador assegurasse materiais e momentos que permitissem esta exploração (por exemplo, livros de histórias sobre o nascimento de um irmão, um boneco bebé, biberão, bercinho, etc...).

Para além disso, em geral, é importante que o adulto reflita na importância que o espaço da casinha tem para as crianças, enriquecendo-o e melhorando-o significativamente.

4. Conclusões e considerações finais

Em todas as situações recolhidas e analisadas, o ponto mais comum é a espontaneidade da criança e a livre iniciativa da mesma, em situações de carácter lúdico. Tanto em momentos em que a criança brinca sozinha, como nos quais ela brinca em grupo com os seus pares, podemos perceber que ela se diverte com o que está a realizar, tomando as suas próprias decisões, sem pressões externas. Na maior parte dos casos a criança brinca acompanhada, estando a estimular a sua formação pessoal e social, desenvolvendo atitudes de companheirismo e respeito pelo outro. Mais raramente, prefere brincar sozinha, sem a presença nem de adultos, nem dos seus pares. Mas, também nestes casos a criança está a desenvolver-se como indivíduo, pondo à prova as suas capacidades. Tal como diz Moyles (1989), o “brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e nas suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros.” (Moyles, 1989, p. 22).

Há um tipo de brincar que predomina nas atividades lúdicas escolhidas pelas crianças nas situações analisadas, que é o simbólico ou sócio dramático. Neste tipo de situações, a criança representa determinados papéis, que vai recolher ao seu meio próximo, ou seja à sua realidade, passando-a para o seu mundo de fantasia. Vai também dar vida a alguns objetos, dando-lhes uma utilidade que não é o significado usual. Segundo Piaget, estas formas de brincar intensificam-se com a idade e depois voltam a diminuir, entre os três e os sete anos. (Smith in Moyles, 1996) Por vezes, este tipo de brincar é mesmo uma fuga à realidade, na qual às vezes não se enquadram ou não se sentem totalmente bem. Tal como diz Moyles (1989), o “brincar também pode proporcionar uma fuga, às vezes das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, e às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão muitas vezes negadas aos adultos e às crianças no ambiente atarefado do quotidiano.” (Moyles, 1989, p.21). Por exemplo, no caso da criança que aparece nos episódios anteriores a brincar sozinha, e sabendo de antemão que não é uma criança muito sociável, podemos pressupor que este isolamento se trata de uma fuga à realidade, procurando proteger-se dos seus medos ou coisas que menos gosta. Este facto não impede que a criança aprenda e se desenvolva em diferentes domínios.

Chega a altura de me debruçar sob as questões de estudo que coloquei no início deste relatório de estágio, e no qual me empenhei para conseguir responder ao longo deste estágio. Em primeiro lugar questioneei “Como é que o direito a brincar é assegurado no jardim-de-infância, contexto onde se procura promover o bem-estar e pleno desenvolvimento das crianças? Qual o lugar do brincar, no dia-a-dia das crianças de uma sala de JI?” Neste ponto,

considero que através da experiência que pudemos vivenciar e observar no estudo, demos conta de que ao brincar, no nosso contexto de estágio em específico, ainda não lhe é reconhecida a importância que merece, considerando todas as suas potencialidades. Percebemos que a atividade lúdica é muitas vezes deixada para segundo plano, como ocupação de tempos livres e sem ser prestada grande atenção por parte do adulto. A principal preocupação são maioritariamente as aprendizagens a adquirir pelas crianças em atividades dirigidas e os produtos daí resultantes. As crianças são assim limitadas no seu tempo de brincar e, mesmo quando este acontece, não é devidamente valorizado e acompanhado pelo adulto.

Em segundo lugar, era meu objetivo entender quais as características e potencialidades do brincar ao nível da promoção do bem-estar e do desenvolvimento das crianças, como tanto falamos ao longo deste relatório. Neste ponto chegamos à conclusão de que, o brincar possui em si mesmo um enorme número de possibilidades para a criança. Não só no prazer que esta atividade provoca, como também no desenvolvimento que vai acontecendo, sem ela dar conta. Ou seja, verifica-se crescimento a nível motor, cognitivo e social, na medida em que perante desafios encontrados, a criança testa os seus próprios limites. Uma criança que brinca é uma criança saudável. É uma atividade natural da infância, e por isso ela sente-se bem ao fazê-lo, logo os seus níveis de bem-estar são elevados. Contudo, é necessário promover condições para uma atividade lúdica prazerosa e positiva para a criança. É importante que o espaço e os recursos de brincar sejam adaptados às necessidades da criança, à idade e à fase em que esta se inclui. Não menos importante, é a liberdade que se proporciona à criança, não só a nível físico (que tipo de recursos pode utilizar, em que espécie de locais pode brincar), como a nível cognitivo e comportamental (dar condições para que a criança possa pensar por si própria, utilizando a sua imaginação). Só assim a criança terá um nível de implicação elevado, aquando dos seus momentos de brincar. Caso isto não aconteça, as consequências do brincar deixam de ser tão prósperas e positivas. Torna-se uma atividade monótona e que não tem em si um grande potencial enriquecedor para a criança. Tal como diz Rocha, “o jogo e a brincadeira valem por si e constituem um fim em si mesmo, enquanto fonte de prazer, de envolvimento, de ação, de confronto e de desafio. Pelo que a criança brincando e retirando prazer dessa situação pode naturalmente auto-desenvolver-se, auto-construir-se e realizar-se, estruturando a totalidade da sua personalidade.” (Rocha, 1993, p. 90).

Por último, é importante compreender quais as possibilidades do brincar enquanto estratégia pedagógica. Através do estudo teórico realizado e da curta prática à qual pudemos

assistir e vivenciar, demos conta da enorme potencialidade que esta atividade possui no desenvolvimento da criança. O brincar é uma atividade espontânea da criança, que a leva até outros mundos de fantasia e a faz ir além da realidade. Assim, a criança desenvolve-se a nível físico e psicológico, detendo determinadas aprendizagens que não necessitam de ser “passadas” à criança através de atividades organizadas pelo adulto. A criança conhece-se a si própria e aprende a lidar com os outros, desenvolvendo competências ligadas à formação pessoal e social, tal como melhora a sua expressão e comunicação consigo e com os outros. Para além disso, com diferentes atividades lúdicas a criança consegue desenvolver capacidades em áreas como a matemática, expressão oral e escrita, tudo isto acontecendo de forma natural e espontânea. Assim, parece claro e essencial que o brincar seja considerado como uma estratégia pedagógica a privilegiar na ação do educador. O brincar não pode ser uma ocupação de tempos livres para facilitar o tempo do adulto, como por vezes acontece. A organização de espaços e materiais que potenciem um brincar rico, deve ser pensada e valorizada pelo educador. Neste processo a atitude de observação atenta da atividade natural da criança, para perceber e conhecer melhor as crianças e as suas realizações, é fundamental.

Ao terminar este trabalho, gostaria ainda de apresentar algumas considerações finais em torno da experiência de formação que agora chega ao fim. Ao longo de três meses, tive oportunidade de com a minha colega de estágio, entrar na rotina de uma sala heterogénea de jardim-de-infância. Foi uma experiência de enorme valor, para o meu desenvolvimento pessoal e enquanto futura profissional. Aprendi a aceitar desafios, a enfrentar novos obstáculos e a lidar e compreender pessoas diferentes. Anteriormente tinha tido oportunidade de entrar dentro de uma sala de 1.º ciclo, o que foi também uma experiência muito positiva. Foi importante ter vivido estes dois contextos, de forma a perceber as suas diferenças e semelhanças. Crianças são crianças, mas são todas diferentes, cada uma com as suas necessidades tão únicas. Brincar consegue ser um ponto em comum entre todas elas, independentemente da faixa etária em que se encontrem.

O projeto desenvolvido subordinado ao tema do brincar deu-me oportunidade de ver a infância e os contextos educativos com outros olhos. Uma das principais aprendizagens que adquirir foi o facto de que deve haver tempo para tudo, ou seja, não devemos apressar uma fase tão bonita e importante como é a infância. É essencial que a criança tenha tempo para brincar, para se sujar, para imaginar, para sonhar e ter liberdade de o fazer. Posteriormente haverá tempo de adquirir capacidades e aprendizagens mais formais, num outro ciclo de

ensino. O brincar é uma atividade natural da infância, que deve ser compreendida e respeitada.

Ao longo da investigação ligada ao seminário de investigação educacional sobre o tema referido, demos conta da intensidade que este tema possui, não sendo tão simples como possa aparentar. Tivemos oportunidade de conhecer melhor uma estratégia pedagógica que será essencial para a nossa vida profissional, se a soubermos utilizar de forma correta e responsável. Tivemos algumas dificuldades em enveredar na investigação desta temática, percebendo o quão é realmente importante ao nível do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças.

Pessoalmente, tenho plena noção de que este estudo e a realização da prática pedagógica supervisionada alteraram bastante a minha forma de olhar a infância. O tema que parecia interessante e que eu jurava defender, começou por ser um caminho com alguns obstáculos, até que acabou por ser um ponto de viragem a nível pessoal e acima de tudo, profissional. Ao longo de todo o curso, entre a licenciatura e o mestrado, fui construindo determinadas aprendizagens com os professores e colegas que me foram acompanhando, muitas delas teóricas e nem sempre com uma vertente prática. A importância do brincar foi um tema que pouco ou nada foi abordado nesse período, sendo abordado então em certa altura do mestrado. Parecia evidente que a atividade lúdica era essencial para uma infância feliz, que o brincar tem que ser um direito pleno da criança e um dever para o adulto proporcionar esses mesmos momentos. Aparentava ser uma ideia tão óbvia que nunca parei para pensar nisso, e refletir o que seria uma prática nesse sentido, seguindo este tipo de abordagem pedagógica. É aqui que se percebe a real importância de um educador e professor ter que estar em constante formação, atualização, sempre pronto a aprender, tendo plena consciência de que nunca saberemos tudo. Aliás, perante a sabedoria natural de cada criança, por vezes parece até que nunca sabemos nada como pensávamos saber. Porém, na nossa sociedade a criança continua a ser vista como um ser incompetente, que precisa de ser “trabalhada” e de crescer depressa. O brincar fica maioritariamente para segundo plano, pois não “ensina” nada à criança, da forma que o adulto pensa que deve acontecer.

Assim, ao entrar na prática pedagógica com o objetivo de realizar um projeto ligado ao brincar, dei conta que afinal eu também não reconhecia a real importância do brincar. Aquilo que eu pensava ser óbvio, tornou-se num “bicho papão” com o qual, inicialmente, eu não consegui lidar da melhor maneira. Apesar do meu gosto enorme pela educação e pelas

crianças, eu era mais um adulto que pensava saber aquilo que a criança necessita, que pensava ser capaz de formatar o desenvolvimento da criança e que, por isso, teria que lhe transmitir conceitos e informações específicas, dando-lhe, enfim, algumas oportunidades para brincar livremente. Ao longo do tempo fui tendo um choque com a realidade, à medida que lia e ia percebendo o que significa o brincar, a real essência de ser criança! Hoje em dia, sei que se voltasse atrás tudo seria diferente (ainda que determinado pelas circunstâncias e natureza do estágio). O tema seria o mesmo, mas eu seria uma outra educadora, mais centrada na criança, menos concentrada no meu mundo. Neste momento sinto-me mais próxima do tema do brincar e penso entendê-lo bastante melhor do que quando decidi abraçá-lo.

Por último, e como continuação daquilo que fui adiantando, é essencial que a atitude de investigação e reflexão permanente seja um lema a seguir na nossa carreira profissional, enquanto educadoras. É importante que consigamos traçar um caminho diferente, não seguindo acriticamente uma prática pedagógica que retira parte da infância das nossas crianças, não as escutando, não lhes dando atenção, não as respeitando. É por isso fundamental permitir-lhes ser crianças e seguir o brincar como uma estratégia pedagógica que defende plenamente os direitos da criança.

5. Referências bibliográficas

Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). *Convenção Internacional dos Direitos das Crianças*.

Attfield, J. & Wood, E. (1996). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Chapman Publishing.

Balaguer, I. & Moss, P. (2009). *As opiniões das crianças sobre os direitos das crianças*. Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade, nº 17 p. 17 – 18

Benbasat, I., Goldstein, D.K. & Mead, M. (1987). *The Case Research Strategy in Studies of Information Systems*. MIS Quarterly.

Bilton, H. (2002). *Outdoor play in the early years: management and innovation*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Bishop, J. & Curtis, M. (2001). *Play today in the primary school playground*. Philadelphia: Open University Press.

Broadhead, P., Howard, J. & Wood, E. (2010). *Play and Learning in the Early Years: from research to practice*. Los Angeles: SAGE.

Canning, N. (2011). *Play and practice in the early years foundation stage*. Los Angeles: SAGE Publications.

Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora.

Christie, J. F., Johnson, J. E. & Yawkey, T. D. (1987). *Play and early childhood development*. London: Harper Collins

Clark, A. & Moss, P. (2005). *Spaces to play. More listening to young children using the mosaic approach*. Londres: National Children's Bureau.

Dicionário Priberam de Língua Portuguesa. (2012) retirado de <http://www.priberam.pt>

Direção – Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, (2001). *Perfil de desempenho do educador de infância e do professor de 1º Ciclo*, Lisboa: Ministério da Educação

Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação. Representações, práticas e poderes*. Porto: Edições Afrontamento

Fidel, R. (1984). *The case study method: a case study*, Seattle: Graduate School of Library and Information Science University of Washington.

Flores, J., Rodríguez, G. & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*, Malaga: Ediciones Aljibe.

Gray, P. (2013). *Play as Preparation for Learning and Life*. American Journal of Play, 5 (3), 271-292. Retirado de <http://www.journalofplay.org/>

Guerin, E. & Sayeed, Z. (2000). *Early Years Play. A happy medium for assessment and intervention*. Londres: David Fulton Publishers.

Lei nº 46/1986 de 14 de outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo

Lei nº5/1997 de 10 de fevereiro: Lei – Quadro da Educação Pré – Escolar

Lester, S. & Russel, W. (2011). *El derecho de los niños y las niñas a jugar: Análisis de la importância del juego en las vidas de niños e niñas de todo el mundo*. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Lima, S. (2009). *Froebel e o primeiro jardim de infancia*. Recolhido em 29 de agosto de 2013 de <http://www.artigonal.com>

Lopes, H. (2012, março). *Estamos a hipotecar o presente das crianças*. Tempo Livre, n.º 235, 16 – 21

Ministério da Educação, (2000). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. *Currículos e programas de Educação de Infância*. Retirado de <http://www.dgide.min-edu.pt/>

Ministério da Educação, (2009). *Metas de aprendizagem para a Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico*, Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação, (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.

Moyles, J. (1989). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed editora Ltda

Moyles, J. (1996). *The excellence of play*. Buckingham: Open University Press

Neto, C. et al (2009). *(Re)aprender a brincar. Da especificidade à diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo e sonho imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

Portugal, G. & Laevers, F. (2011). *Avaliação em Educação Pré-Escolar*. Porto: Porto Editora

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Rocha, M. (1993). *A dimensão Lúdica e o Desenvolvimento Humano. Faixa etária dos 3 aos 6 anos*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Rodrigues, T. (2010). *Froebel e o surgimento do primeiro jardim-de-infância*. Recolhido em 28 de agosto de 2013 de <http://froebeleaeducacao.blogspot.pt/>.
- Sá, E. (2011). *Só para pais*. Recolhido em 4 de março de 2013 de <http://pequeninosdodeu-la-deu.blogs.sapo.pt/>
- Sá, E. (2012). *O direito das crianças a brincar*. Recolhido em 15 de junho de 2012 de www.paisefilhos.pt.
- Sá, E. (2013). *Eduardo Sá e o ensino pré-escolar*. Recolhido em 5 de setembro de 2013 de www.paisefilhos.pt.
- Silva, M., (2010). *Do Jardim-de-infância ao centro de atividades de tempos livres: Representações das crianças sobre o brincar*. Braga: Instituto da Educação da Universidade do Minho.
- Solé, B. (1992). *Los juguetes en el marco de las ludotecas: Elementos de juego, de transmisión de valores y desarrollo de la personalidad*. Revista Portuguesa de Pedagogia, nº3.
- Tessaro, J. & Jordão, A. (2007). *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. Recolhido a 29 de fevereiro de 2012 de www.psicologia.pt.

Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead: McGraw-Hill.

Zavalloni, G. (2009). *Os direitos naturais das crianças. Infância na Europa. Explorando os temas, celebrando a diversidade*. Nº 17, p. 28 - 29

6. Anexos

AUTORIZAÇÃO

Ex.mo/a Senhor/a:

Encontramo-nos no presente momento a frequentar o mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico a decorrer no Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, sob a orientação da Professora Doutora Gabriela Portugal.

Nesse sentido estaremos este semestre, até dezembro, a desenvolver a prática pedagógica supervisionada A2 e, consequente, investigação para a unidade curricular de Seminário de Investigação A2 subordinada ao tema “Contributo do Brincar livre no desenvolvimento da criança”.

Ao longo da investigação, algumas crianças e adultos serão observados durante o decorrer normal das suas brincadeiras. Serão também efetuadas fotografias e filmagens para apoiar o trabalho realizado na instituição. Todos os dados são confidenciais e serão utilizados apenas no âmbito do relatório de mestrado.

Vimos por este meio solicitar a sua autorização para a participação do/da seu/sua filho/a na investigação enunciada.

(Alexandra Pinto)

Declaro que autorizo o meu educando _____

_____ a participar na investigação sobre o brincar livre, a decorrer até dezembro de 2012.

Data____/____/____

(o Encarregado de Educação)

Indicadores de implicação **(Portugal e Laevers, 2010, pp. 27 - 28)**

Concentração – a atenção da criança focaliza-se na atividade que realiza. Apenas estímulos intensos parecem poder atingir e possivelmente distrair a criança. O principal ponto de referência para o observador é o olhar da criança (este fixa-se essencialmente na atividade ou vagueia pela sala?).

Energia – a criança investe muito esforço e entusiasmo na atividade. Esta energia é frequentemente demonstrada pelo falar alto ou pela pressão que faz sobre o objeto que utiliza. A energia mental pode ser inferida através das expressões faciais, as quais revelam que a criança está concentrada no que está a fazer, mentalmente ativa.

Complexidade e criatividade – observáveis quando a criança mobiliza as suas capacidades para se dedicar a uma atividade mais complexa e desafiadora do que uma mera rotina. A criança altamente implicada está a dar o seu melhor, encontra-se nos limites das suas atuais capacidades. Criatividade significa que a criança introduz um toque pessoal na forma como realiza a atividade, introduzindo novos elementos ou mostrando algo inesperado e novo.

Expressão facial e postura – os indicadores não verbais são de extrema importância para apreciar o nível de implicação da criança. É possível distinguir olhos perdidos no vazio e deambulantes, sem direção, de um olhar intenso e focalizado. A postura pode revelar alta concentração, entusiasmo ou tédio. Pela expressão facial e postura adivinham-se sentimentos e, mesmo de costas, é possível perceber na criança como esta vive a atividade em curso.

Persistência – quando concentradas, as crianças dirigem a sua atenção e energia para um ponto, que é o da sua atividade. Não abandonam facilmente o que estão a fazer. A persistência refere-se ao tempo de concentração. Procuram a sensação de satisfação que a realização da atividade lhes traz, resistindo a estímulos distratores e atraentes que possam surgir. O tempo de concentração depende, naturalmente, da idade e nível de desenvolvimento da criança.

Precisão – as crianças muito implicadas mostram um cuidado especial com o seu trabalho, sendo meticolosas e atentas aos pormenores. As crianças pouco implicadas preocupam-se pouco com a qualidade da realização e com detalhes preocupando-se sobretudo em “despachar”.

Tempo de reação – as crianças que estão implicadas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos interessantes. Correm para a atividade e evidenciam grande motivação

para passar à ação. Também respondem com vivacidade a estímulos relevantes que ocorram no decurso do jogo ou da tarefa.

Expressão verbal – os comentários que as crianças realizam são também indicadores do seu grau de implicação (“é tão bom!”, “fazemos outra vez, sim?!”), bem como as descrições entusiásticas sobre o que fizeram ou o que estão a fazer, o que descobriram, o que conseguiram.

Satisfação – elevada implicação associa-se, normalmente, a prazer. Se este prazer está, muitas vezes, implicitamente presente, também é possível percebê-lo quando a criança aprecia o seu trabalho ou realização, com satisfação, tocando e acariciando o seu resultado

Níveis de implicação
(Portugal e Laevers, 2010, pp. 28 - 29)

1) Muito baixo – Ausência de atividade – Este nível é atribuído às crianças que usualmente não se envolvem nas atividades (não fazem nada, apenas “estão ali”). Frequentemente, estas crianças estão mentalmente ausentes; olham no vazio e a atitude é passiva, não se verificando sinais de exploração ou de interesse. Se existe alguma ação, esta é somente uma repetição estereotipada de movimentos muito simples, sem que as crianças pareçam ter consciência da própria ação.

2) Baixo – Atividade esporádica ou frequentemente interrompida – Este nível atribui-se às crianças que apenas ocasionalmente realizam uma atividade (fazem um puzzle, escutam uma história ou fazem um desenho), embora a maior parte do tempo, as crianças não estejam verdadeiramente envolvidas em qualquer atividade (andam de um lado para o outro, mentalmente ausentes, eventualmente perturbando outras crianças). Também se atribui o nível 2 às crianças que, costumando realizar atividades as interrompem frequentemente. A concentração é limitada e superficial (as criança olham em volta durante a atividade, distraem-se facilmente) e a ação conduz a resultados muito limitados. A complexidade da atividade em curso situa-se abaixo das capacidades das crianças.

3) Médio – Atividade mais ou menos continuada ou atividade sem grande intensidade – O nível 3 atribui-se às crianças que estão usualmente envolvidas em diversas atividades mas raramente ou nunca se verifica “intensidade”. A criança está ocupada numa atividade de forma mais ou menos contínua mas falta verdadeira concentração, motivação e prazer. É um funcionamento rotineiro sem grande investimento de energia. A motivação e entrega na tarefa é limitada, a criança não se sente desafiada nem a sua imaginação é “espicaçada”. Contrariamente aos níveis 1 e 2, a atividade não se resume a uma repetição de movimentos básicos, mas envolve objetivos e intenção, ainda que facilmente se interrompa a atividade quando um estímulo atraente surge.

4) Alto – Atividade com momentos intensos – O nível 4 atribui-se às crianças que usualmente estão ativas, verificando-se frequentemente sinais claros de implicação. A atividade é significativa para a criança que parece funcionar nos limites das suas capacidades. Acontecem momentos de intensa atividade mental, a criança sente-se desafiada e a sua

imaginação é estimulada. A criança envolve-se na atividade praticamente sem interrupções, embora por breves momentos a atenção seja mais superficial, necessitando, por vezes, de incentivo por parte do educador ou de outras crianças para continuar a atividade.

5) Muito alto – Atividade intensa e continuada – Este nível destina-se a crianças que, com muita frequência, evidenciam elevada implicação nas atividades. A criança escolhe facilmente a atividade e, uma vez iniciada, fica totalmente absorvida. A criança está natural e intrinsecamente motivada, a atividade flui e acontecem momentos de intensa atividade mental. Existe grande implicação, expressa em elevada concentração, energia, persistência e criatividade. Outros estímulos, mesmo que atraentes, não conseguem seduzir realmente a criança, sendo as eventuais interrupções sempre seguidas de uma atividade intensa. Qualquer perturbação ou interrupção é experienciada como uma rutura frustrante da atividade em curso.